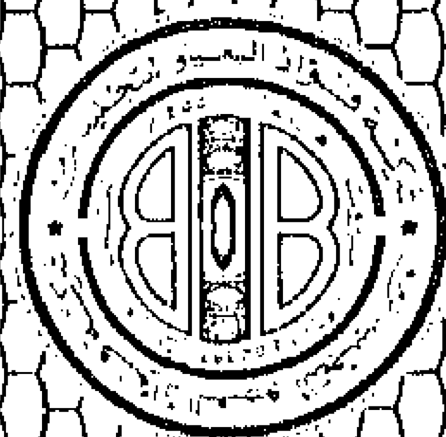
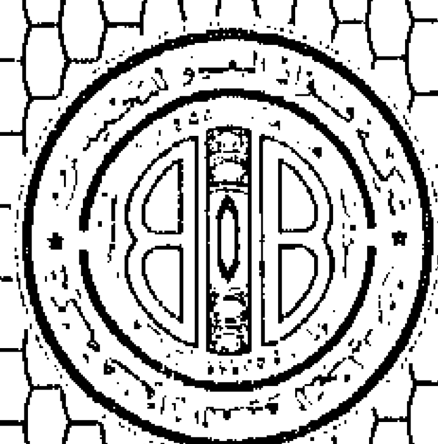
# نظريات الإرشاد
# والنمو المهني

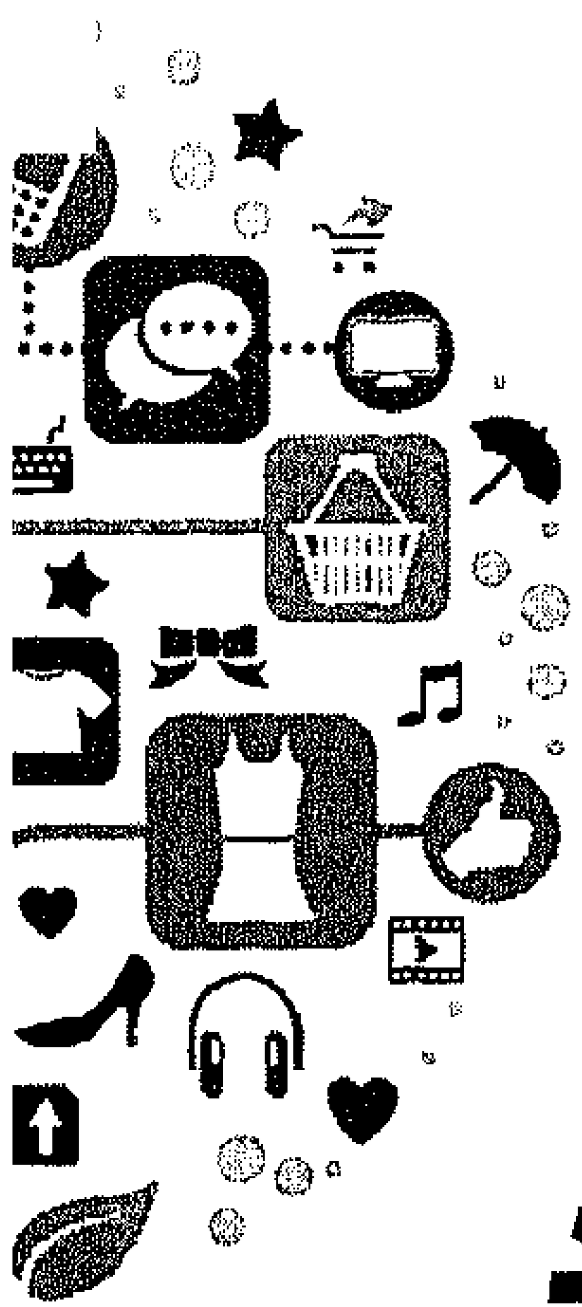
أ.د سهام درويش أبو عيطة











# نظريات الإرشاد والنمو المهني

371.42

نظريات الإرشاد والنمو المهني

أ.د. سهام درويش أبو عيطة

عمان - دار الفكر ناشرون وموزعون 2015

ر.أ.: 3094/6/2014

الواصفات:الارشاد المهني // التعلم

* أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية

* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة الأولى، 1436- 2015






www.daralfiker.com

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان

ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري

هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+

ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن

بريد الكتروني: info@daralfiker.com

بريد المبيعات: sales@daralfiker.com



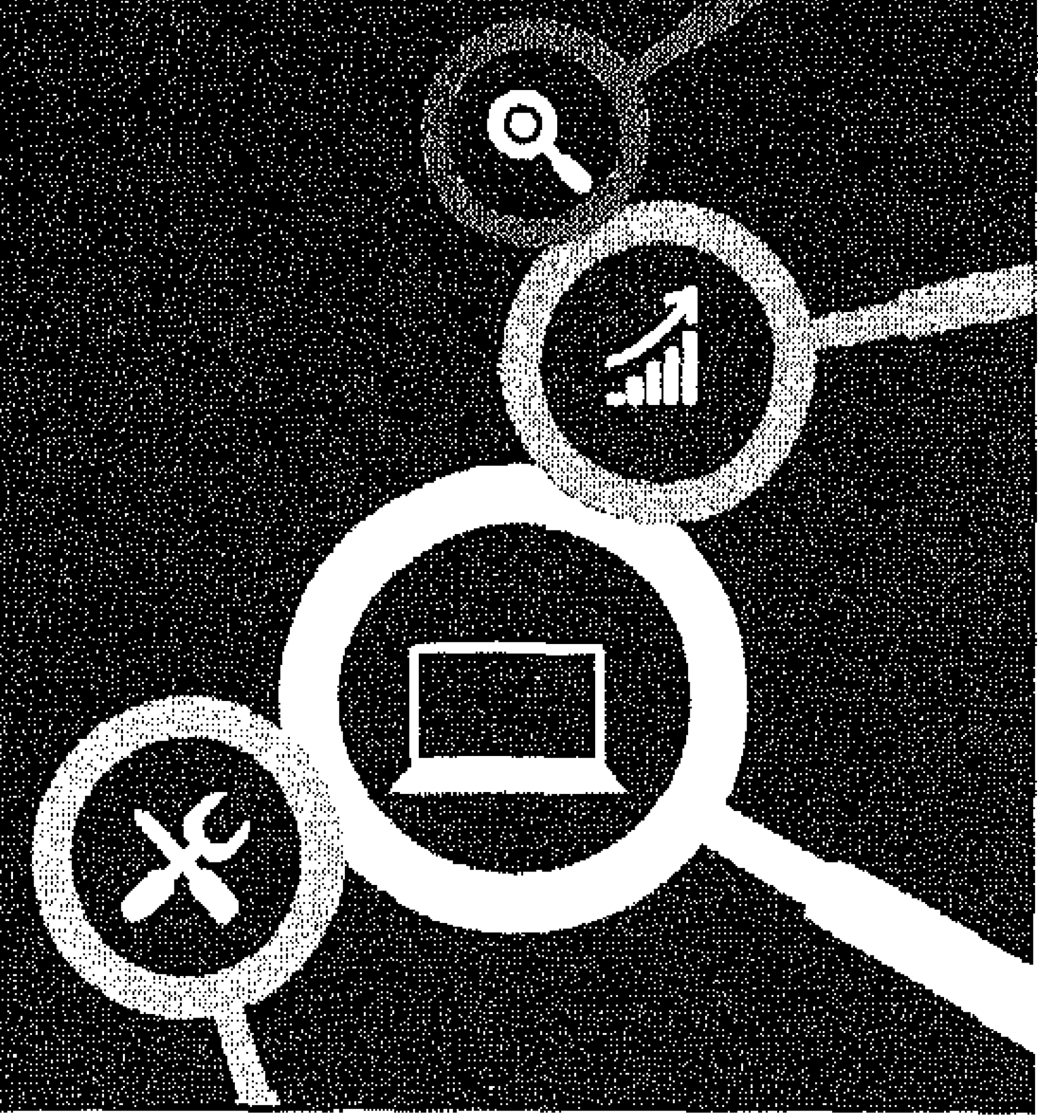
ISBN: 978- 9957-92-101-9

# نظريات الإرشاد والنمو المهني

أ.د سهام درويش أبو عيطة

الطبعة الأولى
1436-2015



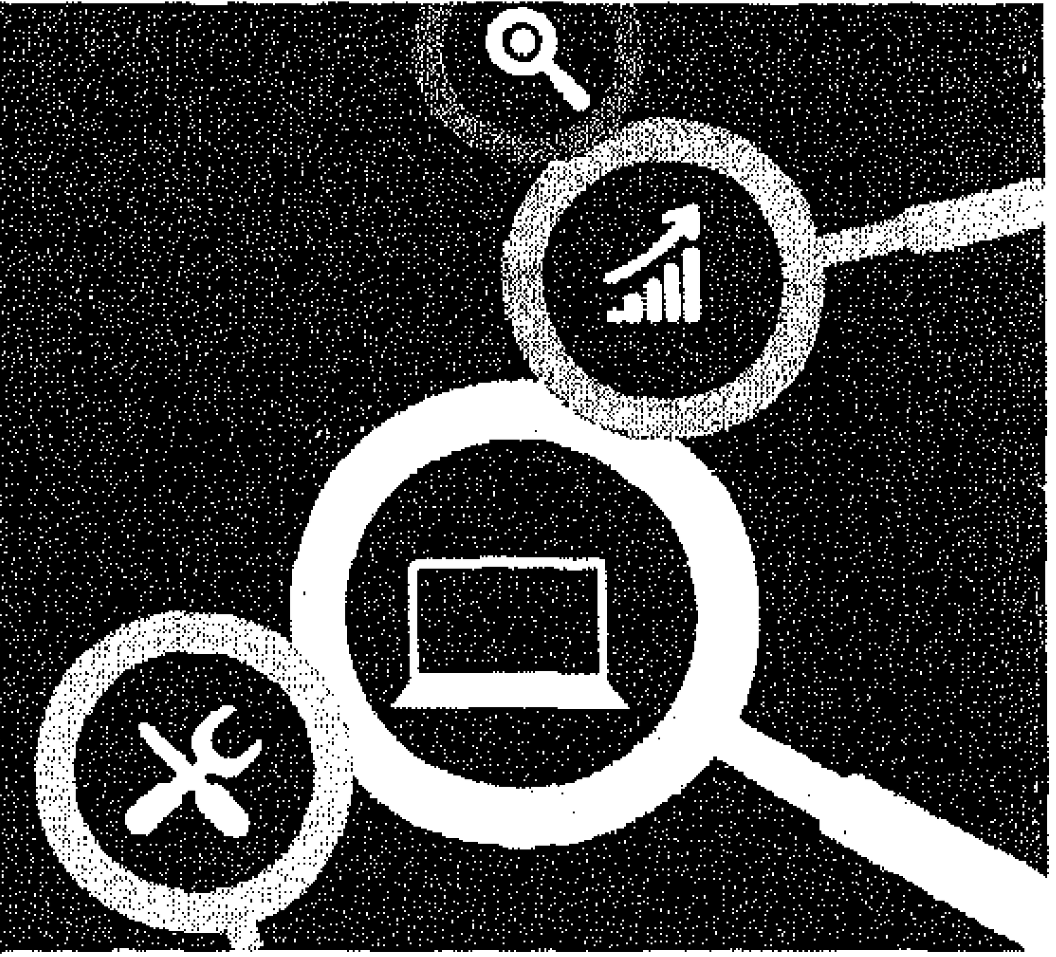


# الفهـــرس

# فهرست الجداول



# فهرست الأشكال



# تقديم

ان اعمال فرانك بيرسونز في التوجيه والإرشاد المهني قدمت اول نظرية في الإرشاد في الولايات المتحدة، وكان الهدف منها مساعدة العاملين والمهاجرين الجدد في تعرف قدراتهم ومهاراتهم التي تتلاءم مع مهنتهم وبالتالي تحقيق التوافق الاجتماعي النفسي، وكان يسمى في تلك الفترة التوجيه، وقد وضع بيرسونز ثلاث خطوات لعملية التوجيه: تقييم المسترشدين، وتقييم وضع سوق العمل، والموائمة بينهما. وبنيت على هذه الخطوات نظرية السمة والعامل في الإرشاد المهني، وما زال الإرشاد المهني يعتمد عليها، وتهدف الى مساعدة الافراد في اختيار المهنة الملائمة أو التخصص الدراسي الملائم. وهي تعد اساس نظرية الإرشاد غير المباشر لوليمسون.

يرجع اهتمام الكاتبة بتأليف هذا الكتاب في النمو والإرشاد المهني الى ندرة الكتب في هذا الموضوع، اذ قامت بتأليف كتاب في العام *2013* حول أساسيات الإرشاد المهني، وفي هذا العام تقدم كتاب نظريات النمو والإرشاد المهني: وهو اول كتاب يقدم للمكتبة العربية بهذا المضمون، ويتكون الكتاب من سبعة ابواب.

الباب الاول: يتضمن الفصل الاول مفهوم النظرية. والباب الثاني: يتضمن النظريات المعرفية والإرشاد المهني، ويتكون من ثلاثة فصول: الفصل الثاني- نظرية السمة والعامل، والفصل الثالث- نظرية جون هولاند، الفصل الرابع- نظرية جاردنر. اما الباب الثالث، فيتضمن النظريات التحليلية والإرشاد المهني، ويتكون من الفصل الخامس: نظرية أنماط الشخصية، والفصل السادس- نظرية التأثير الوالدي، والفصل السابع- نظرية التعلق لجون بولبي. ويتضمن الباب الرابع: نظريات النمو المهني، ويتكون من: الفصل الثامن- متغيرات في النمو المهني، والفصل التاسع- النمو المهني في الطفولة، والفصل العاشر- النمو المهني في المراهقة والرشد المبكر، والفصل الحادي عشر- النمو المهني في مرحلة الرشد، والفصل الثاني عشر: أزمات مرحلة الرشد. والباب الخامس: يتضمن نظريات التعلم الاجتماعي المعرفي والإرشاد المهني، ويتكون من؛ الفصل الثالث عشر- النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية، والفصل الرابع عشر- نظرية معالجة

المعلومــات. أمّا الباب السادس: فيتضمن نظريات اتخاذ القــرار في الإرشاد المهني، ويتكون من: الفصل الخامس عشر- نظرية اتخاذ القرار عند تيدمان، والفصل السادس عشر- نظرية اتخاذ القــرار الروحية، والفصل السابع عشــر- نظرية اتخاذ القرار عند جيلات. وأخيراً الباب السابع: ويتضمــن نظريات ما بعد الحداثــة في الإرشاد المهني، ويتكون من الفصــل الثامن عشر- نظرية النظــم، والفصل التاسع عشر- النظرية البنائية فـــي الإرشاد المهني، والفصل العشرون النظرية القصصية، والفصل الحادي والعشرون: نظرية التكيف المهني.

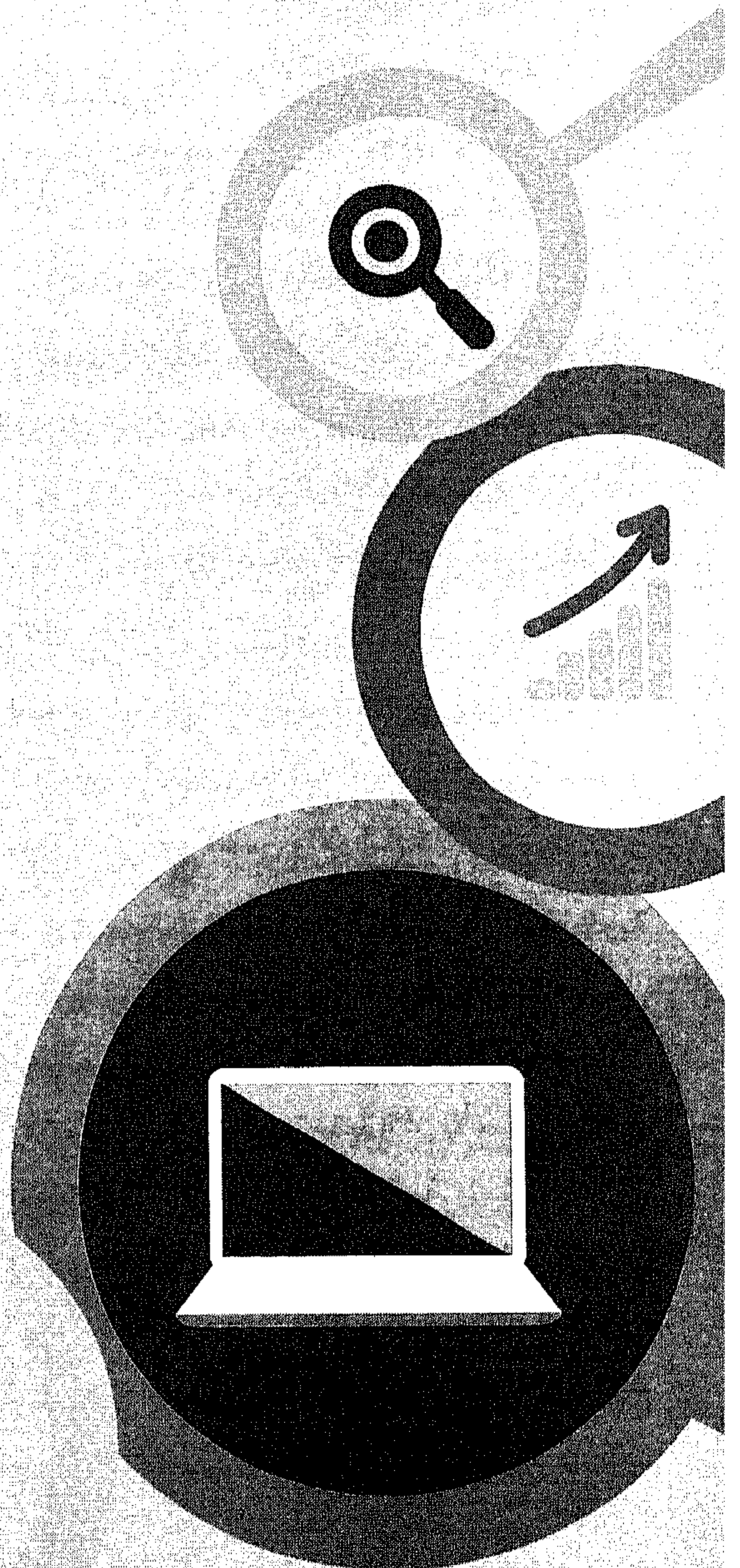
تأمــل الكاتبــة ان يساهم هذا الكتاب في اثــراء معلومات العاملين فــي الإرشاد في مختلف مجالاتــه، فــإن الــدول المتقدمة تعــد الإرشاد المهني مــن اولويــات الإرشاد فــي مختلــف المراحل الدراسيــة والعمرية، وانه مهم لمساعــدة العاملين عند التعيين للعمل اول مرة، وكذلك عند الترقية وتغيــير مهــام العاملين. فإن الإرشـــاد المهني يساعد فــي تعريف الشخص بمــا يمتاز به من قدرات وميــول وسمـــات شخصية، وظروف بيئية، وما درجة تشابهه مع العاملين فــي الميدان واختيار المهنة المناسبــة، وبالتالي وضع الانسان المناسب في المكان المناســب، بما يعود بالفائدة على الفرد وعلى المجتمع.

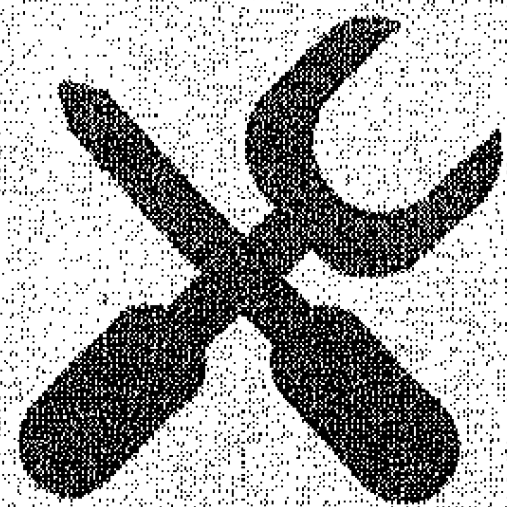
**الكاتبة**

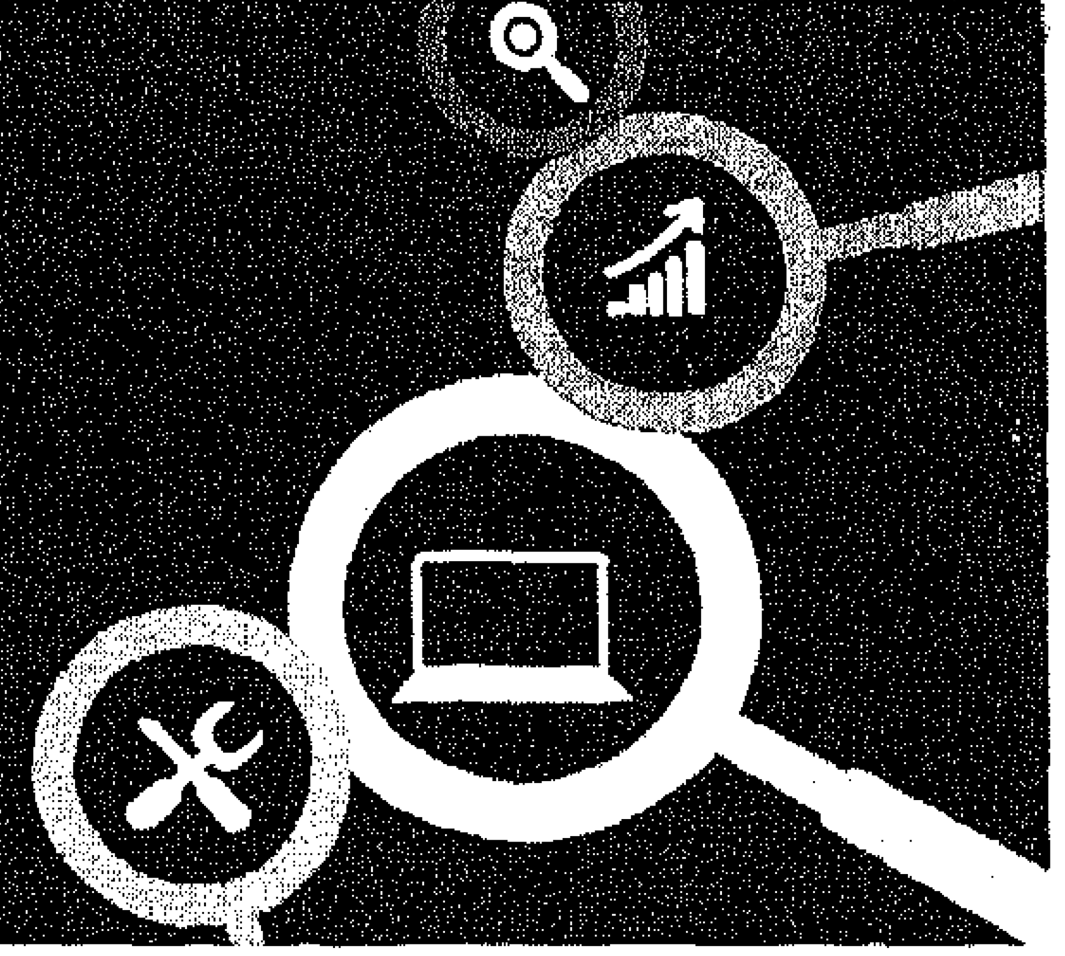
**أ.د. سهام أبوعيطة**




# مفهوم النظرية







# الفصل الاول | 1

## مفهوم النظرية
## Theory Concept

تسعى نظريات علم النفس إلى تفسير السلوك وتفهم الطبيعة البشرية ونظريات الإرشاد والنمو المهني مستمدة من نظريات علم النفس والتي تهدف إلى مساعدة الفرد على تحقيق الرضا والسعادة في مختلف مجالات الحياة، وأن الرضا عن المهنة احد هذه المجالات، ويتم عادة إرشاد الفرد لاختيار مهنة وفق نظريات علمية في الإرشاد المهني تهتم بالنمو المهني أو الاختيار المهني، وإتباع المرشد لإحدى هذه النظريات يساعده في تقديم مساعدة أفضل.

أن كل نظرية من النظريات تقوم على أسس ومعايير تجعلها أكثر وضوحا، لذا على المرشد أن يعرف ما النظرية التي تمكنه من تقديم الإرشاد المهني، ولتعزيز أهمية النظرية يجب أن يدرك المرشد وطالب الإرشاد ماهية النظرية عامة والنظرية في علم النفس والإرشاد.

تعبر كلمة نظرية عن رأي أو فرضية، وهناك فرق شاسع بين الاستعمال (العلمي) لكلمة نظرية والاستعمال العام لها الذي لا يتوجب أن تكون النظرية مبنية على حقائق. أما في المجال العلمي تشير النظرية إلى نموذج مقترح لشرح ظاهرة أو ظواهر معينة بإمكانها التنبؤ بإحداث مستقبلية ويمكن نقدها. وان النظرية والحقيقة ليسا شيئين متضادين، مثلاً في الحقيقة أن الأجسام تسقط إلى مركز الكرة الأرضية، والنظرية التي تشرح سبب هذا السقوط هي الجاذبية. وتمثل النظرية مجموعة من المفاهيم والتعميمات والافتراضات التي تعطينا نظرة منظمة لظاهرة ما عن طريق تحديد العلاقات المختلفة بين المتغيرات الخاصة بتلك الظاهرة، وتهدف إلى تفسير تلك الظاهرة والتنبؤ بها مستقبلا. وهي وجهة نظر ولكنها مبنية على أساس علمي، وتفسر ما يحدث وتشرح

العلاقة بين الأشياء، ويمكن أن تتخطى ذلك إلى توقع ما الذي يمكن أن يحدث إذا اجتمعت عناصر معينة.

وهي عبارة عن مجموعة من القضايا المترابطة ترابطاً منطقياً لتفسير ظاهرة ما. ترجع تسمية النظرية إلى علماء اليونان فنظرية المعرفة *Epistemology*، كلمة مركبة من كلمتين يونانيتين *Episteme*، وتعني علم أو معرفة، و*Logos* وتعني خطاب أو دراسة، ومعناها الاصطلاحي هو: تحليل المعرفة العلمية أي دراسة مناهج العلوم وأزماتها وتاريخها دراسة فلسفية. وتخضع نظرية المعرفة إلى ما يأتي:

- **المنهج الفرضي- الاستنباطي**: منهج ينطلق فيه الاستدلال من قضايا توضع كفرضيات( لا نفترض مسبقا صحتها ) لكي نستنبط منها نتائج تلزم عنها بالضرورة.
- **القانون** The law: هو عبارة عن علاقة بين ظاهرتين تتصف بأنها قابلة للقياس( أي يمكن التعبير عنها في صيغة رياضية) وبأنها كلية ، وتعبر عن مجموع الظواهر التي يمثلها القانون مثال: قانون سقوط الأجسام.
- **المبدأ** Principle: وهو قضية أولية في نسق استنباطي تكون عبارة عن فرضية تشتق منها منطقيا قضايا أخرى تسمى براهين. أي أن المبدأ لا يكون أبدا مستنبطا من أية قضية، بل تشتق سائر القضايا في نسق معين من المبادئ.

وهناك عدد من معايير للحكم على النظرية، وهي:

- **الأهمية**: Importance يجب أن لا تكون النظرية تافهة، بل مهمة وتتعرض لظاهرة ذات قيمة ومعنى.
- **الدقة والوضوح**: *Preciseness* & Clarity وتمتاز بالقابلية للفهم وببعدها عن الغموض. يمكن اختبار مدى وضوح النظرية من خلال سهولة ربط مفاهيمها بالممارسة وسهولة اختبار فرضياتها وعمل التنبؤات.
- **الاقتصادية والبساطة**: *Parsimony & Simplicity* يجب أن تشتمل على عدد قليل من الافتراضات والمفاهيم، أي أنها تفسر الظاهرة أو الحدث بأقصر الطرق والإجراءات.
- **الشمولية** Comprehensiveness يجب أن تمتاز بالشمولية من حيث قدرتها على تغطية جميع جوانب الظاهرة موضع الاهتمام.
- **الإجرائية**: Operationally يجب أن تمتاز بالقابلية لإعادة الإجراء من أجل اختبار صحة افتراضاتها والتنبؤات التي تقدمها، ويجب أن تكون مفاهيمها دقيقة وواضحة وقابلة للقياس.

- **النفعيــة / الإفــادة:** Fruitfulness تقاسـ فعاليـة النظرية بقدرتها علـى توليد المعلومات والقابلة للاختبار، ومدى قدرتها على توليد معارف ومعلومات وأفكار جديدة، ومدى قدرتها على إثارة التفكير والبحث.
- **الصـدق التجريبـي** Empirical validity تقاسـ فعاليـة النظرية بوجود خـبرات وأبحاث تجريبية تدعم افتراضاتها بالإضافة إلى قدرتها على توليد معلومات ونظريات جديدة.
- **العمليـة** والتطبيـقPracticality النظريـة الجيدة تلـك التي تزود الباحثـين بإطار معرفـي يمكنهم من تنظيم عمليات التفكير والممارسة لديهم.

لـذا فـإن المعرفة تستمد من الممارسة والحواس ويمكن تفسيرهـا، وذلك لأن ما يمكن تعلمه ليسـ هـو فقط ما نكتسبـه، بل أيضا ما يكـون قابلا لأن يفهـم، فلولا قدرتنا علـى الفهم لما أمكن للتجربـة أن تعلمنـا شيئـا، ولكانت مجرد تسجيـل للوقائع فقـط. اذن تقتضـي إن المعرفة اقتران التجربة بالفهم، إذا كان هذا هو حال التجربة العادية فإن التجربة العلمية أكثر تعقيدا، فالباحث بـدءا لا يجـري التجربة العلمية ولا يصادفها أو يستقيها مـن مغامراته واحتكاكه بالواقع، بل يقوم بهـا وينجزها اعتمادا علـى قواعد منهجية وإجراءات تقنية مختبريـه، فالتجربة فـي مجال العلم هـي: مجموع العمليات والإجراءات التي يقوم بها الباحـث لكي يتحقق من صحة نظرية أو فرضية بمواجهتها بالوقائع.

وترتبـط نتائج التجربـة والمعرفة بحاجات الفرد، وقـد طور أليكس تـان (*Alex Tan*) قائمة لحاجات الناس المرتبطة بالمعرفة وهي:

- **حاجـات معرفيــة:** *Cognitive* Needs هـي حاجــات الفــرد للمعلومات ورغبــة الفرد لفهم ومحاولة التحكم في البيئة المحيطة به، وإشباع الفضول ورغبة الاستكشاف.
- **حاجات وجدانية:** Affective Needs، الرغبة فـي إشباع التذوق الجمالي وإشباع الحاجات العاطفية والترفيهية
- **حاجـات شخصيــة:** Personal Integrative Needs تتعلـق بالتكامل بين جوانب الشخصية انفعالية واجتماعية ومعرفية وجسدية وتقبل الفرد لذاته بجوانب القوة والضعف.
- **حاجـات اجتماعيـة:** Social Integrative Needs تتعلـق بتقويـة العلاقــات الاجتماعية مع الآخريـن ، وهذا يتضمـن أفراد الأسـرة والأصدقاء والمجتمع ككل. وتكـون هذه الحاجات مستمدة من الرغبة بالانتماء
- **حاجـات الهـروب مـن الواقـع Escapist Needs** وهـي حاجـات متعلقة بالشـرود الذهني

وتخفيف حدة التوتر النفسي والرغبة بالتسلية والترفيه.

وهناك عدد غير محدد من النظريات في مختلف فروع العلوم التي تقدم تفسيرات وتوضيحات للظواهر والأحداث.

تتباين النظريات باختلاف الهدف منها وهناك:

- النظريات الوصفية
- النظريات التحليلية التفسيرية
- النظريات المعيارية
- النظريات العلمية
- النظريات الميتافيزيقي.

**التجربة والنظرية:** تعد النظرية بمثابة أجابة لها علاقة مع مجموع التجارب التي تأخذها بعين الاعتبار في صياغاتها، ولكن لا تستنتج منها. فالجواب غير متضمن في سؤال التجربة. فأغلب المفاهيم التي تشكل بنية النظرية العلمية لا تتلاءم مع أية ظاهرة تتم ملاحظتها مباشرة في الواقع، ولكنها جواب عن استفسارات نظرية. وهي كما يقول اينشتاين " ابتكارات حرة للعقل الإنساني" ، لا يمليها علينا الواقع، كما أنها ليست عشوائية لأنه يتم تشييدها من طرف العقل من أجل جعل النظرية قادرة على الأخذ بعين الاعتبار نتائج التجربة.

نقابل عادة بين التجربة التي ترتبط مباشرة بالواقع والنظرية باعتبارها بناء عقلي مجرد. فقولنا إنها مجرد "نظرية" يدل عن شك في ما تمدنا به النظرية حين تخبرنا عن حقيقة الواقع. ولكن ما قيمة التجارب إذا لم تسمح لنا بالوصول إلى أية نتيجة، وعلى العكس ما أهمية النظرية إذا لم تكن جهدا عقليا يعكس بصدق النتائج التي تمدنا بها التجربة

– أن التجربة منطلقا لمعرفة الواقع.وذلك لأن العمل على بناء نظرية علمية قبل القيام بتجربة تجعل تلك النظرية مجرد تأملات عقلية في غياب المعطيات التي ينبغي التفكير فيها. ولهذا لا يمكن للعقل أن يتعرف انطلاقا من تأمله الذاتي على خصائص الواقع الحسي (الطبيعة) من دون ما تمده به التجربة. بحيث تصبح المعرفة العلمية للطبيعة مستحيلة، وقد اقترح التجريبيون الأوائل أمثال فرنسيس بيكون بان العلم يبتدئ بملاحظة دقيقة للوقائع، دون أفكار مسبقة، بمعنى أنه على الباحث أن يتجرد من الأفكار التي يحملها أي أحكامه المسبقة لكي يكون ملاحظا محايدا. وأن الطبيعة وحدها لا يمكنها أن تخبرنا عن حقيقتها. فوظيفة العقل الأخذ بعين الاعتبار نتائج

التجربـة. فما ينتجه هـو انعكاس للواقع ووصف لـه، وليس تفسيرا للظواهـر الطبيعية. فالتجربة وحدها تخبرنا عن الواقع. ولهذا فالتجربة تسبق النظرية.

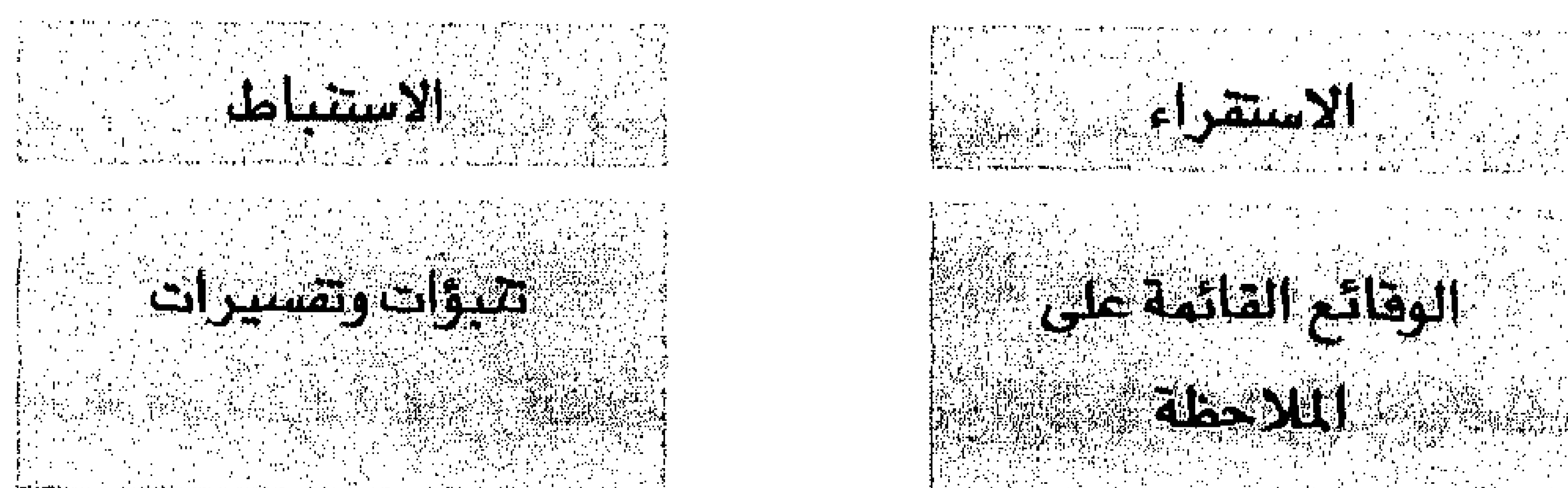
– أن النظريـة ليسـت مجـرد استقراء لما تمدنا بـه التجارب. بل يتميز ما تمدنـا به التجارب بالتعـدد والتنوع بحيـث يمكن أن نبني عدة نظريـات. وأن النظرية هي مطالبـة لكي تكون علمية، وأن تأخـذ نتائـج التجارب بعين الاعتبار. فهـي تعتمد على مفاهيم وقوانـين رياضية لا تستمد من التجربـة ولكن من الفكـر. فالمفاهيم يضعها العقل حسب الإشـكالات النظرية، لهذا فإن المفاهيم العقليـة والمعادلات الرياضية هي عناصر للنظرية وليست عناصـر تعود إلى الواقع. إن مفهوما ما قـد يكـون أساسيا في إطـار نظرية، وليس مفيدا فـي نظرية أخرى. من دون التسـاؤل عن أيهما صـادق فعلـى سبيل المثال، يذهب غاليلـو إلى أن الحركة العادية للجسم هـي حركة دائرية، فلهذا فهـو لا يحتـاج إلى تفسـير، فلمـاذا تتخذ الكواكـب حركة دائرية حـول الشمس. فـي حين ينطلق نيوتـن من أن حركة الجسم هي حركة مستقيمة، فهو يحتـاج إلى اعتماد مفهوم الجاذبية لتفسير الحركـة الدائريـة للكواكب، وهـذا يبـين أن النظريات ليست مجـرد وصف للواقـع ولكنها إعادة بنـاء للواقـع باعتمـاد أدوات مفاهيميـة ورياضية يبتكرهـا العقل. فـلا شيء يمنـع إمكانية قيام نظريـة منافسة تقدم تصورا وتفسـيرا مقنعا، فنظريتي الإرشاد المباشـر والإرشاد غير المباشر. تمثـلان نظريتين مختلفتـين في الإرشاد، وتقدمان تفسيرا للسلـوك متلائم مع الوقائع الملاحظة.
– ان النظريـة تسمح بتأويل التجربة، يتبين فـي غياب الفكر في التجربة، وتولد التجربة ميتة، لأن الملاحظة التجريبية للوقائع لا تمدنا إلا بوقائع جزئية، وليست قوانين كونية. لهذا فأهمية التجارب تكمـن فـي كونها تطرح تحديـات ومشكلات على الفكـر العلمي، فحين تتعارض واقعة جديدة مع نظريـة تفسيريـة تؤدي الى تطـور العلم بما يـؤدي الى ظهور نظرية جديـدة. فالتجارب الحاسمة ليسـت تلـك التي تثبت النظريـة وتدعمها بل التجارب التـي تطرح أزمة فـي النظرية التفسيرية، وتسمح بالانتقال من نظرية إلى أخرى.

**مفهـوم النظريـة:** أن النظريـة مفهـوم فلسفـي يـدل على مجمـوع القضايـا والأطروحات التـي تشـكل نسقـا مكتمـلا في مجـال معرفي مـا، مثل نظـرة المثـل الأفلاطونيـة، إذ إن نظرية المعرفة (ايستمولوجيـة) تـدل على نسق جامع لقوانـين جزئية وخاصة، وغاية هـذا النسق تفسير معطيـات التجربـة. والنظريـة بهـذا المعنى توجد فـي المعرفة العلميـة، التي لا تقـوم على تجميع الملاحظـات المتناثرة، ولا على الجمع بين أفكار واستنتاجات لا رابط بينها. صحيح أن هذه المعرفة تنطوي على أفكار واستنتاجات وملاحظات وتجارب، ولكن هذه الأمور كلها ترتبط ببعضها البعض بروابـط منطقية دقيقة فـي إطار نسق يسعى إلى تقديم تفسير لوقائـع الطبيعة وظواهرها، وهذا النسق هو ما نسميه نظرية.

فالنظريــة العلميــة إذن هي عبارة عن بنــاء فرضي- استنباطــي *Hypothetic deductive*، أي يتضمن قضايا وقوانين تجريبية مستنبطة بواسطة قواعد المنطق الرياضي من مبادئ أولية بسيطة وقليلة العدد.

ويشيــع بــين النـاس اعتقاد مفاده أن المعرفة العلمية تتميز عــن المعارف الأخرى بكونها تنصب علــى وقائــع *Facts* وتقــوم علــى الملاحظــات *Observation*، أي أنها باختصار ترتكــز على الخبرة *experience* وليــس علــى تأمــلات خيالية. وفي الحيــاة العادية نقــول مثلا: الإنســان يستفيد من التجربــة أو يستخلــص منها العــبر والدروس، وكلمة تجربــة تدل على شيئــين: أولا، على ممارسة روتينيــة متواترة، وثانيا على تنوع الاكتشافــات والمغامرات ومصادفات الحياة. في الحالتين تعتبر التجربــة حصيلة الممارسة والاحتــكاك بالعالم، ولهذا يعتقد أن التجربة تعلــم، والمعرفة المستفادة مــن التجربة بهذا المعنى تسمى بالمعرفة الإمبريقية *Empiric*. وترتبط بالتجربة والتجريب بالعلوم الطبيعيــة، وتعرف العلوم بأنها علوم تجريبية، بمعنى أنها علــوم ترتكز على التجربة أو تلعب فيها التجربة دورا هاما.

وتجيب النزعة الإمبريقية بأن إنشاء نظرية علمية يقتضي الانطلاق من الملاحظات من دون آراء مسبقــة. وإن على العــالم صاحب النظرية أن يخضع لنتائج للتجربــة والوقائع دون أن يسقط علــى الواقع معتقداتــه وأحكامه المسبقة. وتستخلص هذه النــزعة العبــارات الكلية مثل الفرضيات والمبــادئ والقوانــين من ملاحظات كثــيرة متنوعة من الحــالات الخاصة، وبناء على هــذه الرؤية فــإن التجربــة سابقة على النظرية وهــي أصل النظريــة وأساسها. واشتــق الفيلسوف الإنجليزي فرانسيس بيكــون (*1561-1626*) اسم النزعة الامبريقية من الاستقــراء، وهو عبارة عن استدلال يستخلــص قوانــين عامة انطلاقا من حالات أو ملاحظات خاصة وجزئيــة، أي أننا ننطلق فيه من الجزئي والخاص لنصل إلى الكلي، وهي تسير في حركة دائرية أو متبادلة فإن النظرية تعتمد على الاستقراء والاستنباط على النحو الآتي:



اكتشاف النظرية: إن نقطة الانطلاق لاكتشاف النظرية هي:

## تجميع كل الوقائع المطلوبة عبر الملاحظة

تعميم هذه الوقائع الملاحظة، أي استنتاج تعبير كلي، وبهذه الخطوة يتم التوصل إلى القوانين والنظريات الكلية

وأخيرا استخلاص نتائج متنوعة من القوانين والنظريات تكون بمثابة تفسيرات وتنبؤات. وهكذا نعود إلى التجربة، ولكن من خلال الاستنباط *Deduction*، وكل تنبؤ ناجح يعتبر إثباتا للنظرية تجريبيا. الا إن أساس العلم حسب هذا التصور هو الاستقراء: *Induction* الذي يقول: إذا تمت ملاحظة عدد كبير من(أ) في ظروف جديدة متنوعة، وإذا لوحظ أن جميع (أ) دون استثناء تمتلك الخاصية (ب)، فإن جميع (أ) تمتلك الخاصية (ب).

يعرض هذا التصور الاستقرائي لعلاقة النظرية والتجربة لعدة انتقادات، فالملاحظة أو التجربة تقتضي مسبقا معرفة تحدد ما يجب أن نلاحظه أو تحدد الإجراءات التي يجب أن نقوم بها لإجراء تجربة ما. إن التجربة ليست مجرد تسجيل سلبي لما يقع، بل هي تقتضي فاعلية الفكر. إن العقل المجرب لا يقابل التجربة بسلبيته، بل يقابلها حاملا أفكاراً معينة لكي يعرف ما إذا كانت أفكاره التي يقدمها كتفسير لما يقع صحيحة أو غير صحيحة، وأن التجربة العلمية تجربة منظمة ومرتبة توظف فيها أجهزة وأدوات، ولذلك يرى كانت *Kant* أننا لا نعثر في الواقع إلا على ما نبحث عنه تبعا للأسئلة التي وضعت. إن وظيفة التجربة إذن هي استبعاد الأفكار الخاطئة وإثبات الصلاحية المؤقتة للأفكار الملائمة للوقائع، وإذن فلا تجربة من دون نظرية.

- إن التجربة لا تقود إلى الاكتشاف بل أن الغاية منها التحقق *Verification*، وعليه فإن التجربة ليست هي بداية العمل العلمي، بل هي نهايته، إن دورها يأتي عندما تتشكل النظرية وعندما تكتمل، وهو التحقق من صدق الفرضيات. لقد أوضح كانت *Kent* هذه المسألة عندما بين أن العقل لا يقف من الطبيعة موقف التلميذ من المعلم، يصغي ويسجل، بل موقف القاضي من المتهم، فهو لا ينتظر منها أن تخبره عن أسرارها، بل يوجه إليها الأسئلة ويجبرها على الإجابة. إن غاليلي وباسكال كانا يقومان بالتجربة اعتمادا على فرضيات وأسئلة ولم يقتصرا على ملاحظة وقائع الطبيعة. ويرى رائد المنهج التجريبي الطبيب والبيولوجي الفرنسي كلود بيرنارد *C.Bernard(1813 -1878)* بان المنهج التجريبي هو مجموع القواعد والإجراءات التي بمساعدتها نخضع أفكارنا منهجيا لاختبار الوقائع.

- النظرية عادة مأخوذة عن العلوم الطبيعية، وترتبط النظرية بالعلم والتفكير العلمي

والمعرفــة: فالعلم يهــدف إلى الفهم: محاولة تفسير الظواهر وتحديــد أسبابها الحقيقية والعوامل المؤثــرة فيها. والتنبؤ: يعنـــي توقع حدوث الظاهرة في ضوء بروز بعض المؤشرات الدالة عليها مثل أسبابهــا أو عواملهــا. والضبط: يشير إلى إمكانية التحكم بالظاهــرة وتوجيهها من خلال التحكم بأسبابهــا وعواملهــا. ويقــوم التفكير العلمي علــى سلسلة مــن العمليات البحثية تمثــل الاستدلال التجريبي وفق الخطوات الآتية:

يحــدد الباحث واقعــة معينة تحتاج إلى تفســير، أي الشعور بوجود مشكلــة تستدعي الاهتمام وتستحــق البحــث والتقصي. إنه هنا يتوقــف عند الظاهرة ويتساءل كيــف حدثت. هذه هي لحظة الملاحظة. ويتم تحديد المشكلة من حيث حصر نطاقها ومجالها ومتغيراتها.

انطلاقا من الملاحظة الفاحصة للواقعة تتولد في ذهن الباحث فكرة لتفسيرها، فهذه الفكرة تدفعــه مثــلا إلى التساؤل، وصياغــة الفرضيات حــول المشكلة على نحو دقيــق وواضح بحث تكون قابلــة للاختبار والتحقق التجريبي.مثلا، أليس عدم قدرة الماء على تجاوز مستوى معين في أنبوبة المضخة سببه هو أن للهواء وزنا يمارس به ضغطا على الأجسام؟ وهذه هي لحظة الفرضية.

تقــود الفكــرة الباحــث إلى جمع البيانــات وتحليلها بهــدف اختبار صحة الفرضيــات. ووضع تصورا لشروط المادية للقيام بتجربة لإثبات صحة الفرضية أو تفنيدها، (وضع الزئبق في أنبوبة مرقمــة وملاحظة مستواه في قمــة الجبل وسفحه، فإن كان صحيحا أن الهــواء له ثقل، فيلزم أن يكون تأثيره مختلفا من سفح الجبل إلى قمته)، وهذه لحظة التجربة.

**تفسير النتائج وصياغة التوصيات والتعميمات.**

يكون الباحث في الخطوة الأولى مجرد ملاحظ، وفــي هذه الخطوة عليه أن يكون أمينا وسلبيا يسجل ما يحدث أمامه تماما مثل آلة تصوير دون أن يستدل أو يفكر، وبعد الملاحظة الجيدة تتولد الفكرة، وعندئذ عليه أن يصبح مجربا، أي يفكر في الشروط المادية التي تمكنه من إجراء تجربة للتحقق من فكرته أي فرضيته.

هــذه الرؤيــة التجريبيــة لدور الملاحــظ والتجريب تعرضــت للنقد من قبــل نظرية المعرفة المعاصــرة، فلو نظرنــا إلى العلم من زاوية تاريخية لتبين لنا أن الباحث يمارس بحوثه وتجاربه في إطــار رؤية نظرية مقبولة من طــرف الوسط العلمي، كما أن الوقائع العلميــة التي يدرسها العلماء ليست جاهزة في الطبيعة، بل هي ألغاز ومشكلات تواجهها هذه الرؤية النظرية، فعالم الرياضيات الفرنســي روني طــوم *R.thom* (*1923–2002*) يؤكد أن الوقائع لا توحي بأية فكرة، فالناس قد رأوا التفــاح يسقط منــذ آلاف السنين دون أن توحي لهــم واقعة السقوط هذه بفرضيــة الجاذبية. لقد

كانت واقعة سقـوط الأجسام تشغل بال العلماء في عصر نيوتن، وعبقرية نيوتن لا تكمن في كونه لاحظ التفاح يسقط، بل في تخيله لفرضية الجاذبية. فللخيال إذن دور كبير في اكتشاف النظرية. إن التجريب لا يكفي وحده لكشف أسباب الظواهر، وان دوره سلبي يتمثل في فرز الأفكار لمعرفة الصادق منها من الكاذب. إن وضع آلات ضخمة وأجهزة تقنية دقيقة بين يدي علماء لا خيال لهم لن يقود أبدا إلى أي نتيجة. إن للتجارب الخيالية دورا كبيرا في تصور الوقائع وتفسيرها، وهذا الدور لا تفلح الأجهزة التقنية في تعويضه. إن مكانة التجريب في تصور عالم المعرفة المعاصر لا تأتي في صدارة العمل العلمي بل في نهايته. إن التصور القائل بأن التجربة هي أساس النظرية وأداة اكتشافها، إنما هو وهم غير صادق.

- العقلانية العلمية، يتضح من تفسير التجريب والتجربة بأن النظرية لا ترتكز على التجربة ولا تكتشف انطلاقا من الوقائع، ورأينا أن دور التجربة يتمثل في اختبار النظرية والتحقق منها وليس الاكتشاف. وفي معرض حديثنا عن دور التجربة بينا أن العقل هو من يهندس التجربة ويرتب إجراءاتها وخطواتها، ولكن لم تبين دوره بوضوح في بناء النظرية واكتشافها، وهذا هو ما سنفصل فيه القول الآن.

وجد قبل العالم كانت تفسيران لمصدر المعرفة وأساسها، التفسير العقلي *Rationalism* الذي يذهب إلى أن العقل هو مصدر جميع معارفنا العلمية، وأنه يجب الاعتماد عليه وحده للوصول إلى الحقيقة، والتفسير التجريبي *Empiricism* الذي يذهب إلى أن المصدر الوحيد لجميع معارفنا هو التجربة الحسية. وقد انتقد كانت هذين التصورين معا معتبرا أن معرفتنا تبدأ بالتجربة، ولكن هذا لا يعني أنها كلها مشتقة منها. ذلك أن معطيات التجربة تتصف بالجزئية والعرضية، فهي تكون متناثرة وتحتاج إلى تنظيم. وإن العقل هو الذي يتدخل فيضفي بمفاهيمه ومبادئه القبلية نظاما على هذه المعطيات ويحولها من مجرد مدركات حسية إلى مدركات عقلية، وعليه فإن العقل هو من يبني التجربة وينظمها بواسطة مبادئه، غير أن هذه المبادئ لا تقدم أية معرفة علمية في غياب المعطيات الحسية (التجربة). ولقد أظهر التقدم العلمي الهائل ابتداء من القرن *18* أن العقل ليس كيانا أو جوهرا يستمد قوته وقيمته من ذاته، بل هو فاعلية تتشكل وتتطور وتغتني من خلال الحوار مع التجربة ومن خلال إعادة النظر في مبادئه ومقولاته وقواعده. وأصبح العقل العلمي المعاصر عقلا متواضعا نسبيا ونقديا فهو لا يدعي أن مبادئه وقواعده ثابتة ويقينية، كما أنه لا يدعي القدرة على الوصول إلى معارف يقينية مطلقة.

هذه الرؤية للعقل لم تتضح معالمها إلا من خلال الثورة العلمية في القرن العشرين. فإنشتاين *A.Einstein* (*1879–1955*) يبين لنا أن نسق الفيزياء النظرية يرتكز على مفاهيم *Concepts* وعلى

قوانــين أساسية *Base Rules*، وهذه القوانين هي التي تربط بـين المفاهيم والنتائج *Consequences* التـي تشتق منها بواسطة الاستنبـاط المنطقي. وينبغي أن تكون معطيـات التجربة مطابقة لنتائج النظام النظري حتى يكون هذا الأخير صحيحا. إن قيمة مكونات النظام النظري لا يمكن أن تشتق مـن التجربة، بل هي آتية من البناء الرياضي العقلي، إن التجربة قد ترشدنا عند اختيار المفاهيم الرياضية التي يجب توظيفها لفهم ظواهر الطبيعة، ولكنها ليست هي المنبع الذي تصدر عنه هذه المفاهيم، وان قدرتنا على فهم الواقع المادي تأتي من الفكر الرياضي الخالص.

ويثبـت عالم الذرة الفرنسي غاستون باشلارد *G.Bachelard* (*1884-1962*) سذاجة النزعتين العقليـة والتجريبيـة المتعارضتـين، ذلك أن هذا العلـم يقوم على حوار فلسفـي جدلي وعميق بين المجـرب المـزود بأدوات وأجهزة تقنيـة عالية الدقة وبين عالم الرياضيات، وهـذا الحوار يثبت أنه لاعقلانيـة فـي الفراغ، ولا عقـل معزول ومكتف بذاته، بل العقل يتشكل ويتبلور من خلال سعيه إلى السيطـرة علـى التجربة. كمـا أنه لا وجود لنزعة تجريبيـة خالصة، إذ إنها لـن تكون إلا معطيات حسيـة مفككـة الأوصال، فالتجربـة نفسها بناء عقلي. وفـي مقابل هاتين النزعتـين المتناقضتين يتحـدث باشلارد عن عقلانيـة واقعية وعن مادية مبنيـة على أجهـزة- أدوات- تقنيات. ذلك أن الواقـع الفيزيائي اليوم الذرة- النواة-الإلكترونات ليـس واقعا معطى، بل هو واقع مبني، فنماذج هـذه الوقائع الميكروسكوبية هي عبارة عن علاقات رياضية قابلة للتعديل والتصحيح. ولهذا يدعو باشلارد إلى التخلي عن عقلانية المبادئ الثابتة. وهذا ما يؤيده ديكارت وكانت العقلانية الجدلية والنشيطـة ويتم التوصل إلى مبادئها من خلال الحوار مـع التجربة، والتجربة نشيطة هـي الأخرى معـدة لمراقبـة عمل العقـل وإزالة الفجوة التـي كانت تفصل بـين العقل والواقـع، وتنتفـي الحدود الفاصلة بين المجرد والواقع.

– معايـير علميـة النظريات، بعـد أن تعرفنا على الإشـكالات المتعاقبة بالعلاقـة بين التجربة والعقـل ودور كل منهمـا فـي بنـاء النظرية العلمية، بقي لنـا أن نتعرف على المعايـير الفاصلة بين النظريـة العلمية والنظريات التـي ليست علمية. ولذلك انشغل العلمـاء والإبستمولوجيون بتحديد المعايير الفاصلة بين العلم والعلم الزائف.

يـرى أصحـاب النزعـة التجريبية أن الملاحظـة أو التجربة هـي أساس كل علـم حق، وهكذا اعتـبرت أن كل مـالا يشتق من التجربـة أولا يمكن رده إليها فهو ليس علمـا. وتعرض هذا التصور لعـدة انتقادات بينت محدوديتـه وسذاجته. ولقد نشأت في القرن *20* مدرسة فلسفية هي المدرسة الوضعيـة المنطقية التي حاولت تجـاوز نقائض التصور التجريبي، واعتبرت هذه المدرسة أن معيار التحقـق: *Verification* هو مـا يميز العلم عما ليس علما، والتحقق عبـارة عن إجراء يمكنه إثبات

صحة قضايا أو فرضيات- نظريات، وعليه فإن القضايا والفرضيات العلمية هي فقط يمكن "التحقق" منها بواسطة التجربة الحسية، وبالتالي فإن كل قضية أو فرضية لا يمكن إثبات صحتها انطلاقا من ملاحظات حسية لا يمكن اعتبارها علمية.

ينتقد الفيلسوف الألماني كارل بوبر *K.Popper* (*1902-1994*) رؤية الوضعين لمعيار المنطق الايجابي *Positivism logic* والتي تسمى أيضا بدائرة فيينا، فقد تشكلت في عقد العشرينات من القرن*20* في مدينة فيينا، وكان مشروعها هو تأسيس العلم على لغة يمكن اختزالها إلى عبارات ملاحظة مباشرة. كما أنها اعتبرت الميتافيزيقا نسيجا من أشباه القضايا، أي مجموعة من الأقوال التي لا معنى لها لأنه لا يمكن التحقق منها تجريبيا ولذلك رفضتها.

أن الفصل بين العلم واللاعلم معتبرا أننا لا نستطيع إطلاقا إثبات صحة نظرية اعتمادا على الملاحظة والتجربة، كما أن الاستنباطات المنطقية التي تستند على الملاحظات لا تمكننا من الوصول إلى قوانين كلية ونظريات، ولكننا بالمقابل نستطيع إثبات خطأ نظرية ما اعتمادا على الملاحظة والتجربة، كما أن الاستنباطات المنطقية التي تستنتج من ملاحظات خاصة مقدمات لها قد تقودنا إلى استنتاج خطأ أو كذب القوانين والنظريات العلمية. مثلا: "لوحظ غراب غير أسود في المكان (أ) في اللحظة (ب)" من هذه العبارة يمكن أن نستنتج منطقيا كذب العبارة: "كل الغربان سود"، أي أنه انطلاقا من المقدمة: "لوحظ غراب غير أسود في المكان (أ) في اللحظة (ب)" يمكن أن نستنتج منطقيا: "ليست كل الغربان سود". وإذن فإن بطلان العبارات الكلية (قوانين- نظريات) يمكن أن يستنتج من عبارات مفردة، في حين أن ملايين الملاحظات الفردية والشواهد التجريبية لا تستطيع أن تثبت صحة عبارة كلية، فدور التجربة إذن ليس إيجابيا يتمثل في تأييد النظرية وتدعيمها، بل دورها سلبي يتمثل في تكذيب النظرية وتفنيدها. إن أي تجربة لا تستطيع أن تحقق نظرية بشكل قطعي، ذلك لأنه ليس لدينا دليل كاف على أن التجارب اللاحقة كلها ستكون لصالح النظرية.

إن العالم ينشىء نظرية ويبدعها إبداعا حرا، ويعتبرها مجرد حدس أو تخمينات *Conjectures* يريد من خلالها حل مشكلات طرحتها نظريات سابقة وعجزت عن حلها، وهذه النظرية تحدد بنفسها نتائج محتملة وتتنبأ بأشياء يمكن للتجربة أن تفندها. صحيح أن الوقائع قد تؤيد هذه النتائج ولكن هذا التأييد *Confirmation* لا يعني أن هذه النظرية قد تحقق صدقها وأنها نظرية صحيحة قطعا، إذ من الممكن منطقيا أن تكذبها تجربة مضادة مستقبلا.

هكذا يرى كارل بوبر أن نظرية لم تكن علمية إلا إذا كانت قابلة للتكذيب: *Falsifiable* والدحض *Refutable*. فما قيمة النظرية إذا كان يستحيل اختبارها أو يستحيل إثبات كذبها

بالتجربـة؟ إن قابلية النظرية للتكذيب لا تعني أن النظريـة يجب أن تكون كاذبة لكي تكون علمية. إن مـا يعنيه هذا المبدأ هـو أن النظرية يجب أن تكون مبدئيا قابلة للاختبار وأن تتضمن في ذاتها إمكانيـة أن تكون الوقائـع الملاحظة مخالفة لها، إن نتائج الاختبـارات التجريبية قد تكون موافقة لتنبـؤات النظرية، وفي هـذه الحالة لا نقول إن النظرية تحقق منهـا: *Verified* بل نقول فقط إنها معـززة: *Corroborated* بالتجربـة، وإذا لم تصمد أمام الاختبارات فعندئذ نقول إنها قد دحضت: *Refute*، أي أنها باطلة بحكم التجربة.

وعليه فإن النظرية لا تكون علمية إلا إذا أمكن تكذيبها، وبالمقابل فإن كل نظرية تظل صحيحة مهمـا كانـت الاختبارات التجريبية لا يمكـن اعتبارها علمية. إن إمكانية تكـذب النظرية بواسطة التجربـة هو مـا يحدد طابعها العلمي. إن نسقنـا العلمي اليوم هو نسق العبـارات القابلة للتكذيب والتي لم يتم تكذيبها بعد.

بدوره ينتقد الإبستمولوجي الفرنسي بيير توبليي(*1927 - 1998*) معيار التحقق ويرى أن القول بـأن النتائـج التي تستنبط من النظرية يمكـن التحقق منها بالتجربة هو قـول مبسط ويحتاج إلى إعـادة النظر، ذلك لأن الفرضيات لا تواجه الوقائع معزولة بحيث يمكن أن نتحقق من كل فرضية علـى حـدة. كما أن القيام بتجربة علمية يقتضي تعاون نظريـات متعددة، ثم إن التحقق التجريبي لا يقـدم دليلا حاسما لصالح النظرية، فإثباته لصـدق النظرية إثبات غير مباشر وجزئي وقابل للتعديـل في أي حين. (وهذه انتقادات قريبة مـن انتقادات بوبر) فلإثبات صدق النظرية لا يكفي التحقق منها مرة واحدة فقط بل ينبغي تنويع الاختبارات التجريبية ومقارنة هذه الاختبارات فيما بينها. بل إن الاختبار التجريبي لا يمثل إلا أحد المعايير الممكنة لاختبار النظريات، إذ هنـاك معيار آخـر لـه مكانة مركزية حسب توبليي فـي تكوين العلم، وهو اختبار التماسـك المنطقي للنظرية أو التماسك بين نظريات متعددة.

وإذا كان معيـار التحقق يربط صدق النظرية بالواقـع الخارجي فإن معيار التماسك المنطقي معيـار داخلي، وهو يولي أهميـة للترابط المنطقي الدقيق بين مكونات النظرية( مبادئ- مفاهيم- قوانـين- نتائج...) اعتمادا علـى قوانين المنطق. إن شرط التماسك هـو عدم حصول تناقض بين مبادئها أو بين مبادئها ونتائجها أو بين نتائجها. وواضح أنه ليس للتجربة أي دور هنا. ولكن توبليي لا يقـول بأن هذا المعيار هو وحده المميز للعلم، بل هو واحد من معايير أخرى أهمها معيار الاختبار بأوجهه المتنوعة.

## علم النفس التجريبي Experimental Psychology

ترجع دراسة علم النفس إلى الفلسفة في الحضارات القديمة، تصديقاً للحكمة القائلة الفلسفة أم العلوم، إذ بدأ الفلاسفة يتساءلون عن سر النفس، وما هو أصلها؟ ما هي طبيعتها؟ وما هو مصيرها؟ ولعل سبب هذا التساؤل يتمثل في كون الإنسان قد تأثر بظاهرة وجود تغير في النشاط الفسيولوجي، كما لاحظ أن التفاعلات النفسية المختلفة (الغضب، الفرح، الحزن، وغيرها) منذ أقدم العصور، فالإنسان البدائي كان يفرح ويحزن، والتقدم الحضاري لم يضف شيئا جديداً لهذه الانفعالات النفسية، فغضب الإنسان لا يتغير مع الزمن، لقد افترض الإنسان البدائي وجود إنسان بداخل إنسان، أي هناك قوة دافعة وهذا الشخص الخفي هو الذي يوجهنا نحو الخير أو الشر. وتصور فيثاغورث النفس عنصر مغاير للجسم ومستقرها في الدماغ، وعند الموت تغادر الجسم ثم تعود إلى الأرض في جسم آخر فالنفس واقعة في ذهاب وإياب إي وفق مبدأ تناسخ الأرواح *Reincarnation*، أما أفلاطون فقد أدت نظريته إلى إقرار بأن النفس جزء من الروح، وهي أقدم من البدن وأنها أدركت المثل التي لا تدركها الأبدان، فالنفس عنده قوة روحية فهي بذلك تتذكر المثل بعدما عقلته في العالم الروحاني. وقد حاول علماء النفس دراسة الدور الذي تلعبه الوظائف العقلية في كل من سلوك الفرد والمجتمع، وفي الوقت نفسه استكشاف العمليات الفسيولوجية والعصبية الخفية. ويشمل علم النفس العديد من الدراسات والتطبيقات الفرعية المتعلقة بمختلف نواحي الحياة، مثل التنمية والرياضة والصحة والصناعة والإعلام والقانون. ومختلف مجالات العلوم، مثل العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والإنسانية.

وقد بدأ علم النفس في اتخاذ أشكال علاجية وتجريبية أكثر من ذي قبل في عصر علماء النفس المسلمين وعلماء الطبيعة الذين ظهروا في القرون الوسطى وقاموا ببناء مستشفيات للعلاج النفسي. وابن سينا أول من استخدم في علاج من تقمص شخصية البقرة ورفض ذبحه لأنه هزيل ووعده إذا استعاد قوته وسمن سيذبحه، وعند مراجعة ابن سينا له، وجد تحسنا في صحة الرجل وتخلص من شخصية البقرة ، وعندما سأله عن رغبته وتقمصه بالبقرة، فقال الرجل؛ انه أصبح عاقلا ولا يريد ان يذبح. وهنا فتح الباب أمام العلاج السلوكي. وصنف ابن رشد الأمراض العقلية الحادة والأمراض المزمنة وان بؤرة المرض هي في الدماغ والبطن، وان الشك النقدي اللاذع الذي اشتهر به لرفض الوراثة والتركيز على البيئة تشخيصا وعلاج. وقبل مسكويه بثنائية الطبيعة الإنسانية؛ بأن النفس شيء آخر مختلف عن الجسد وأحكامه وخواصه التي تحرك البدن من خلال قواها الثلاث:العاقلة والغاضبة والشهوانية، وذكر أن اللذات الجسمية البهيمية بالفعل وبتذكرها وتؤدي إلى الاضطراب، وذكر مصدر آخر للاضطراب وهي غايات الفرد عندما تتعلق باللذات المادية والاجتماعية والثروة والجاه ولا ينعمون بالسعادة الداخلية، عكس من كانت غايته

تتفــق مع طبيعتــه العقل والتفكير، والتحلي بالعفــة والشجاعة والحكمة ومشاركـة الآخرين. وقدم التهذيــب وهو ما يسمى العلاج النفسي، وهما فرعان: تهذيب الأخلاق وهو وقائي وتطهير الأعراق وهو علاجي. وقسم النـاس إلى الخير والوسط وهم يحتاجون للوقاية والعلاج، والشر ملازم لا أمل فـي علاجهم، وان الغزالي أيد فكرة ثنائية البدن وهو من عالم الأرض الفاني والنفس وهي الجوهر الروحــاني، إلا انــه رفض فكرة انها تتألم لوجودها مع البدن، وانه مركب النفس إلى الآخرة، وذكر بان هناك تكاملاً بين الجسد والنفس والروح.

وفــي عــام *1802*، ساعد العالم النفسي الفرنسي "بيــير كابينس" في استكشاف علم النفس البيولوجي بالمقال *Rapports du physique et du moral de l'homme* والذي يتناول فيه العلاقات التــي تربــط الجانبين المادي والمعنوي بالإنسان. ولقد اعتمد "كابينســ" فـي وصفه للعقل البشري علــى مــا توصل إليه مــن دراساته لعلــم الأحياء وحاول إثبــات أن الإحساس والــروح من الخواص المرتبطــة بالجهــاز العصبي. أما ابن سينا فقــد كان أكثر الفلاسفة المسلمــين اعتناء بأمر النفس منهــا كتاباته عن اختلاف النـاس فــي أمر النفس، تعلق النفس بالبــدن، رسالة في معرفة النفس وأحوالهــا واستطاع إثبات وجود النفس بالبراهين النفسية ويرى إن النفس جوهر روحاني، والروح كمال والنفس صورة منها.

وان الدراســات النفسيــة فــي سنــة *1811* و*1820* م، وضحت وجود فــروق فردية فيما يخص الاستجابة، وفـي *1861* م اكتشف بروكا مركزاً للغة في المنطقة اليسرى لقشرة الدماغ، وفـي *1926* اكتشــف العالم بيرجيه عن وجود نشاط كهربائي في الدماغ حينما قام لأول مرة بتسجيل مخطط فــي حركــة الدماغ الكهربائية. إلا أن علــم النفس كمجال تجريبي مستقــل بذاته ظهر عام *1879*. عندما قام عالم النفس الألماني "ولهلم فونت" بإنشاء أول معمل متخصص في الأبحاث النفسية في جامعة «ليبزج" الألمانية، وهو الذي ميز بين الإحساس والإدراك،

ويعد عام *1879* بذلك هو عام ولادة علم النفس وظهوره للنور. وقد أصدر الفيلسوف الأمريكي "وليم جيمس» كتابه الذي يعتبر نواة تطور هذا العلم، ويحمل اسم *Principles of Psychology* عام *1890* ، وقد وضع بهذا الكتاب أسس العديد من الأسئلة التي تمت الإجابة عنها في السنوات التالية لصــدور الكتاب. كما كان لإسهامات "هيرمن إبنجهاوســ" (*1850–1909*) في مجال الدراسات التجريبيــة المتعلقة بذاكرة الإنســان والتي أجراها في جامعة برلين. هــذا إلى جانب عالم النفس الروســي "إيفــان بافلــوف" (*1849–1936*) الذي بحث عمليــة التعلم التي يشار إليهــا الآن باسم نظريــة الارتباط الشرطي الكلاسيكية. ولابد أيضا من الإشارة إلى بعض إعلام علم النفس أمثال وود وارد، وتورن لايك، وواطسون، وسيجموند فرويد.

## النظرية في علم النفس

أن المفهوم العام للنظرية، أنها مجموعة من القواعد والقوانين التي ترتبط بظاهرة ما، وينتج عن هذه القوانين مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرة منظمة ومتكاملة حول تلك الظاهرة، ويمكن أن تستخدم في تفسيرها والتنبؤ بها في المواقف المختلفة، وتساعد في التنبؤ بالعديد من الظواهر وتوقع حدوثها وتوجه التفكير العلمي، وللنظرية عدد من المعاني المختلفة باختلاف الفرع التي تستخدم به هذه الكلمة، تقدم تنبؤات بشأن ظواهر غير مثبتة بعد، ثم تأتي الأرصاد والتجارب بإثباتها.

فنظرية النسبية العامة (مثلاً) تنبأت بانحرافات دقيقة في مدار الكوكب عطارد لم تكن مرصودة بعد، وتم التحقق من ذلك بعد ظهور النظرية مما أعطاها مصداقية أكبر.

ونأخذ مثالاً على النظريات في علم النفس نظريات الإرشاد هي مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي، واستمر العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن، وأول المدارس الفلسفية التي اهتمت بنظريات الإرشاد نظرية الإرشاد المباشر وغير مباشر رغم أن بوادر نظريات مشابهة بُدئ العمل بها في المرحلة السابقة.

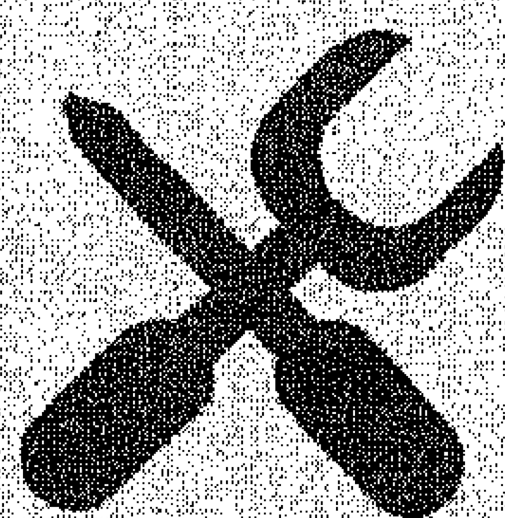
تهدف نظريات الإرشاد إلى فهم السلوك الإنساني من حيث كيفية تشكله وتحديد متغيراته وأسبابه. ومحاولة تفسير عمليات التغير والتعديلات التي تطرأ على هذا السلوك، بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه، وتصنف نظريات الإرشاد وفق نظريات علم النفس على النحو الاتي:

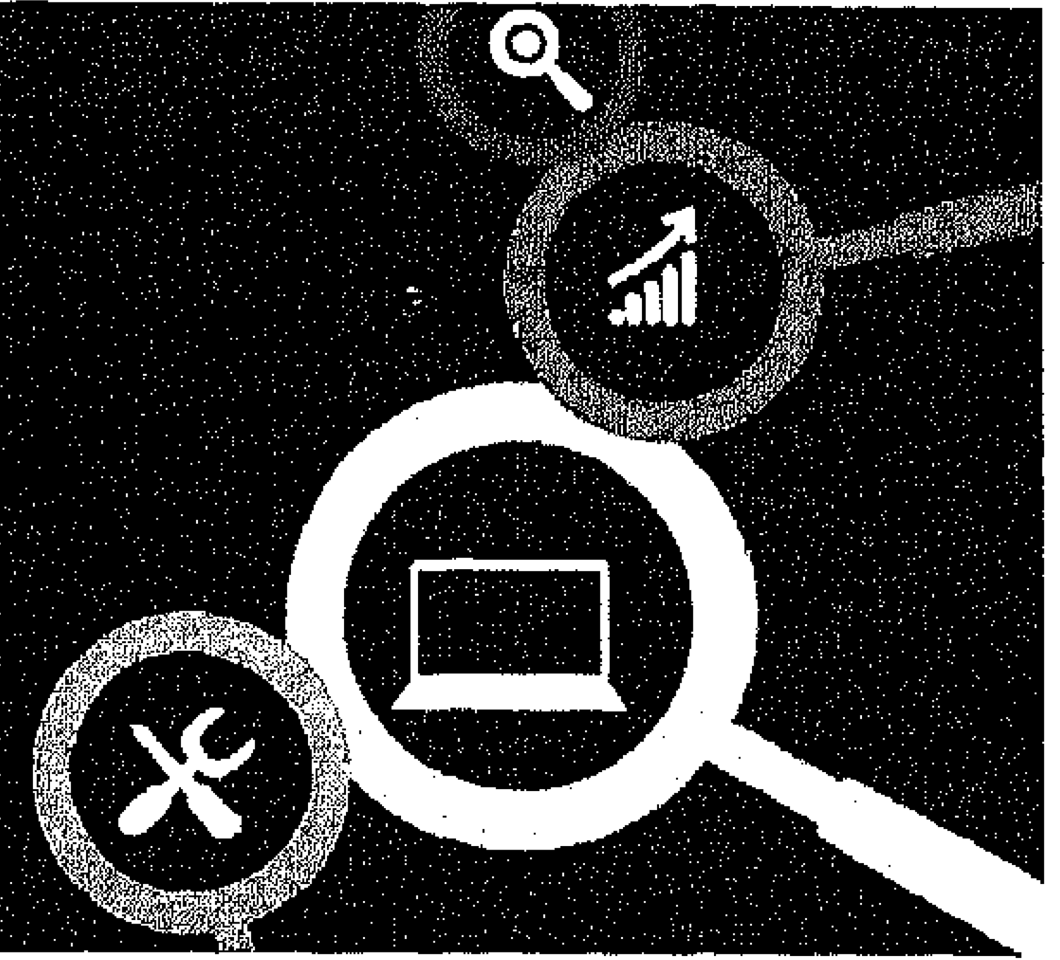
- النظرية السلوكية
- النظرية الارتباطية
- نظرية الاختيار والنو المهني
- النظرية المعرفية
- الجشتلطية
- نظرية النمو والتطور الانساني
- نظرية معالجة المعلومات
- النظرية البنائية




# النظريات المعرفية والإرشاد المهني







# الفصل الثاني | 2

## نظرية السمة والعامل
## Trait and Factor theory

وضـع فرانك بيرسونز *Frank Persons* الأب الروحي للإرشاد أسس التوجيه / الإرشاد المهني عام *1909* بهدف تعرف الفرد على ذاته وعلى المهن المتوفرة في سوق العمل والملائمة بينهما، وكان يطلـق عليـه في تلك الفترة التوجيـه *Guidance*، الا انه عندما وجد القائمـون على عملية التوجيه بأنهـم قد لا ينجحون في عملية التوجيه رغم توفر الإمكانات أو القدرة عند الفرد، دخلت عناصر اخـرى فـي عملية التوجيـه واصبح ينظر في المعوقات فـي عملية التوجيه، التي تكـون في الغالب صعوبـات نفسية، وهنا أصبح التوجيه احد فروع علم النفس، إذ هناك عوامل نفسية تتدخل وتعيق الفرد من تحقيق نجاحه في اختيار مهنة مناسبة، أو الاستمرار بمهنة تتناسب مع قدراته.

بـذل العاملون فـي التوجيه جهودا في تطويـر التوجيه والاستفادة من نظريـات علم النفس، وخاصـة تطور علم النفس التجريبي بعـد إنشاء مختبرات علم النفس في جامعات أوروبا وأمريكا لدراسـة الاستجابـات الحسية الحركية والإدراك الحسي والتعلم وغـير ذلك، وكذلك من القياس النفسي بعد انفصاله عن علم النفس التجريبي، ونشوء حركة القياس النفسي التي تناولت مختلف مظاهر الحياة واعتمادها على الإحصاء. وازداد تطبيق علم النفس في التربية والتعليم والصناعة والتجـارة والجيش ومؤسسـات علاج المرض النفسي، ممـا شجع العاملون علـى اكتشاف قوانين جديـدة فـي علم النفس فيمـا يتعلق بالنمو والصحـة النفسية وعملية التعلـم والتحكم بالسلوك. وتحديد العلاقة بين المعالج والمريض. كما تمت الاستفادة من التحليل النفسي في خدمات التوجيه التربـوي المهنـي والعلاج النفسـي وتربية الأطفال: سـواء أكان في المدرسـة أم مراكز خاصة في المجتمع المحلي (*Parsons، 1909*).

ظهـر الإرشاد بدلا من التوجيه فـي الخمسينات كمهنة جديدة فـي علم النفس، باسم الإرشاد *Counseling*، كاحـد فـروع الخدمات النفسية التي تعتمد على مبـادئ وأسس نظريات علم النفس وتقدم الرعاية للفرد والجماعة، وتساعد الفرد على التكيف فـي الأسرة والمدرسة والعمل ومؤسسات المجتمـع المحلـي، إذ يوجه الفرد نحـو الدراسة الملائمة لـه، والتغلب على صعوبـات الدراسة وفـي اختيـار المهنة المناسبة. كما يعمل على تماسك الجماعة وإزالة أسباب الصراع والتوتر بينها، وهنا ظهرت نظرية السمة والعامل كاول نظرية فـي الإرشاد المهني التـي يعد فرانك المؤسس لها.

ويقـوم المرشد المهني بدراسة تطـور تاريخ الفرد بقصد الاهتداء إلى القرائن التي تكشف عن وجـود مشكلات خاصة بالنمو والتعليم، ويتعين على المرشد أن يعمل على استقصاء الأنماط الكلية لتطور الظروف التي تحدد الاختيار المهنـي والتكيف من خلال العوامل الآتية:

1. الخصائـص نفسيـة: مثل القـدرة العقلية والاستعـدادات والتحصيـل والاتجاهات والقيم والحاجات.
2. الخصائص الجسمية مثل حجم الجسم، وتركيبه، والقوة والصحة والاتزان، ونواحي القوة والضعف عند الفرد.
3. الخـبرات السابقة مثل التدريب والمهـارات والهوايات وتاريخ الحياة العملية، ونشاطات وقت الفراغ وعضوية الجمعيات المهنية، والمهارات الاجتماعية.
4. الموقـف الشخصي للفـرد: التي تتعلق بظـروف التنشئة الوالدية وعلـى المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأبوين ومهنتهما، ومركز الأسرة المالي، والعلاقات السائدة فيها، وسمعتها، ومركز الفرد فيها، ومطامح الأبوين.
5. أسـرة المسترشد المتزوج، التـي يكونها الفرد مثل حالته الزوجية، وعدد من يعول وأعمارهم ومطامح الزوجة، والعلاقات القائمة بين أسرتي الزوجين.
6. الموقف العام فـي المجتمع المحلي من قضايا تتعلق بالعنصرية، والدين، والتنافس واتجاهات الآخريـن، والظـروف الاجتماعيـة والماليـة، والموقـع الجغرافـي. والظـروف الاقتصادية واتجاهات التنظيم المهني، والتطورات التكنولوجية، والسياسة القومية، والعلاقات الدولية وغير ذلك من خصائص المجتمع والأمة.
7. تعرض سـوق العمل للتغيرات ودخول المـرأة مجال العمل تبعد السير فـي النمو المهني وفق نظـام محدد، خاصـة أن النساء تنقطع عن العمـل مما يحرمها من السير فـي التطور أو الانتقال في درجات المهنة الواحدة، إذ أن مراحل النمو مرتبطة بعملية النمو المهني
8. عوامل لا يمكن التنبؤ بها مثل الخسارة والحوادث والمرض والوفاة، أو الفرص غير المتوقعة.

اعتمـدت نظرية السمة والعامل على القياس النفســي، وترجع هذه النظرية إلى جهود فرانك بيرسونز *Frank Persons* التي تتضح في كتابه اختيار مهنة عام *Choosing Vocation 1909*، والذي يعـد بمثابة الكتـاب المقدس في الإرشاد حتى وقتنا هذا، إذ مازالـت خطواته الثلاث تستخدم في عملية الإرشاد المهني. ووضح فيه أسس عملية الإرشاد المهني معتمدا على المنطق والفطرة السليمة والملاحظة وجمع المعلومات، ودمج الاختبارات مع المعلومات المهنية، واعتمد في آرائه ووجهة نظره علـى أسـس نظرية السمة والعامـل فـي القياس، والتي بنـي على أساسها أول نظريــة في الإرشاد المهنــي. والسمة تعنــي صفة الفرد التي يمكن قياسهــا بأدوات خاصة، والعامـل يرجع الى الصفة المطلوبة للنجاح في أداء العمل. ويشير إلى التوجه الإحصائي الذي يستخدم في تعرف الفروق أو الاختلافات بين أفراد المجموعة من الناس. وهما يستخدمان لتقييم خصائص الفرد والعمل. وأن تقييم الصفات يسير وفق الخطوات الأولى والتي تتعلق بمعرفة الذات وسوق العمل، وهي الخطوات الحاسمة أو الحرجة التي عرفها بيرسونز في نظريته في الاختيار المهني. أن هناك جهوداً أخرى ساهمت في بناء نظرية السمة والعامل بعد الحرب العالمية الثانية، وأهمها تطور المقاييس وخاصة اختبـارات *Army General Classification Test*، ودور جامعــة منسوتــا المتمثلة فــي جهود ادموند وليمســون*1958-Edmond Williamson1939* الـذي عمل بشؤون الطلبة فــي الجامعة ومن خلال عمله طور نظرية السمة والعامل، إلى النظرية الأولى في الإرشاد وما يطلق عليها الإرشاد المباشر، مع انه كان يهتم بالإنسان ككل، إلا انه اختلف مع الإرشاد غير المباشر( كارل روجرز (*Carl Rogers* بأنـه يقـدم الدعـم والمعلومات والمقترحـات، وانه يشــارك المسترشد بما لديه مـن حكمة ومعرفة لمساعدتـه فــي اتخاذ القرار، وهذا يناقض ما يدعو له روجـرز( *Aubrey، 1977*)، وتطور الإرشاد المهنــي في هذه المرحلة نتيجة ثلاثة عوامل هــي: تطور القياس النفسي، وتأسيس المدارس الثانوية المهنيـة للتدريب، وحركة إصلاح بهدف استئصــال الفقر الناتج عن؛ الحركة الصناعية السريعة، وزيادة استغلال الناس، وسوء تشغيلهم.

## نظرية الإرشاد المباشر Direct Counseling Theory

تعـد نظرية الإرشاد المباشـر، *Direct Counseling Theory* أول نظرية فــي الإرشاد، وترتبط بعلمــاء جامعة مينسوتا باترسون ووليمسون وزملائهم أصحــاب نظرية السمة والعامل، وازدهرت مـع ازدهار حركة القياس النفسي واستفادت منهـا. الا انه يرجع الفضل في تطوير هذه النظرية إلى جهـود فرانك بيرسونز الذي يرى أن عمليــة الإرشاد المهني تبدأ بمعرفة استعدادات الشخص وميولـه وصفاته الشخصيــة وخبراته، ليحدد المجموعة المهنية التي ينتمــي لها. ووضع خطة عمل للإرشـاد، أو حل الصعوبة التي تواجه المسترشد، وبالإعتمـاد على السمة التي تعني ما لدى الفرد

مـن قدرة عامة يمكن قياسهـا بالمقاييس الموضوعية، والعوامل هـي القـدرات الخاصة التي ترتبط بمتطلبـات النجـاح في تخصصـص أو مهنة معينة، وكان يتـم تحديد المتطلبـات المهنية لعمل معين عـن طريق قياسـ الخصـائص التي يمتلكها الموظفـون في ذلك العمل، والافتراضـ الضمني؛ هو أن تلك الخصائص التـي يمتلكها الموظفون متطلبات الأداء الناجح لذلك العمل، واعتمد أصحاب النظريـة علـى بطارية الاستعـداد العامـة *General Aptitude Test Battery* التـي تعطي «معايير مهنيـة" و"أنماط الاستعداد المهني" بناء علـى الدرجات التي تم الحصول عليها من الموظفين الواقعيـن فـي الثلثين الأعلى من مجموع الموظفين الذين تم اختبارهم. والتي تنبأ بالنجاح المحتمل فـي عمل معين، ويرى وليمسون أن الأفراد الذين يطلبون الإرشاد لمساعدتهم على التخطيط المهني يمكن أن يصنفوا فـي أربع فئات:

- مسترشدون بدون اختيار
- مسترشدون باختيار غير أكيد
- مسترشدون باختيار غير حكيم
- مسترشدون بعدم تطابق بين الميول والاستعدادات.

ويـرى وليمسـون والمرشـدون الأوائل المتبعون لمنهجه بـان على المرشد ان يتبنـى دورا مباشرا نشطـا شبيه بدور الطبيب فـي تحديد مشكلة المسترشـد، ووصف العلاج لإصلاح المشكلة، ومن ثم المتابعة والتأكد من نجاح المعالجة. وتتم عملية الإرشاد عند وليمسون وفق ست خطوات فـي عملية الإرشاد

## خطوات عملية الإرشاد عند وليمسون:

1 - **التحليـل:** جمـع المعلومـات عن الفـرد أو المسترشد من إجراءات المقابلـة مدعمة ببيانات من الاختبارات والمصادر الأخرى. المعلومات تشمل الاستعدادات، الميول، الدوافع، الصحة الجسمية، الاتزان الانفعالي، الخلفية الأسرية، المعرفة، التقدم الدراسي، وعوامل أخرى.

2 - **التركيـب:** تلخيصـ البيانـات والمعلومـات عن المسترشـد وتنظيمها بحيث تبـين مشكلته ومصـادر قوتـه وخصائصـه الفريـدة. المرشد هنا يحـاول البحث عن نمـط الاتساق فـي المعلومات المجمعة بحيث يصل إلى فكرة واضحة عن المسترشد ومشكلته.

3 - **التشخيص:** تشخيصـ المشكلة أو المشكلات المهنية لدى المسترشد (ليس لديه خيار، لديه خيار ولكنه غير متأكد، لديه خيار ولكنه خاطئ، تناقض بين الميول من جهة والاستعدادات والقـدرات مـن جهة أخـرى). هنا المرشـد يراجع معلومـات الحالة مستخدمـا المعلومات

الموضوعيــة بالإضافــة إلى حســه الإكلينيكي للوصــول إلى تقييم ناقد واستنتــاج للأسباب الحقيقية خلف المشكلة.

4 - **التنبـؤ:** بمــدى نجاح الفــرد في تحقيق الأهداف التــي وضعهــا (إذا كان لديه أهداف). هنــا المرشد يتنبأ بالتطـور المستقبلي للمشكلة في ضوء تقييــم المعلومات المتوفرة. إذا كان بالإمكان الوصول إلى تنبؤات صحيحة عن السلوك المستقبلي فإن وليمسون يقترح أن تجمع هــذه الخطوة مع التشخيص. عموما هذه الخطـوة تتضمن التعرف على الخيارات المتوفرة ومحاولات التوافق التي يمكن أن يقوم بها المسترشد.

5 - **الإرشـاد:** أو تقــديم الاستشــارة عندما يتبــين للمرشد أن الفرد لم يوفق فــي اختيار مهنة أو تخصصــ مناســب (أي في وضع الأهــداف). هنا المرشد يحــاول أن يساعد المسترشد على تجميع وتنظيم مصادر قوته وإمكاناته الشخصية وغير الشخصية التي ستساعد على التوافــق ســواء الآن أو فــي المستقبل. المرشد هنا يقــدم للمسترشد الأدلــة المؤيدة أو غير المؤيدة لاختيار المسترشد التعليمي أو المهني موضحا المعلومات المؤيدة وغير المؤيدة ووزن أو أهمية كل منها مبينا لماذا ينصح المسترشد باتباع مسار معين.

6 - **المتابعة أو التتبع:** لتحديد ما إذا كان الحل الذي اقترح من خلال عملية الإرشاد حل جيد قابــل للتطبيق، إذا تبين أن الحل غير جيد فــإن كل الخطوات السابقة يجب أن تعاد من جديد، أي أن تعــاد عملية الإرشاد المهني من بدايتها لتحديد المشكلة المهنية لدى الفرد. هذه الخطوة تتضمن مساعــدة المسترشــد في المستقبل أمــا في التعامل مع مشكلات جديدة أو مــع عودة ظهور المشكلة نفسها أو للتأكد من فعالية الإرشاد (*Williamson، 1958*).

## خطوات عملية الاختيار المهني:

يسير المرشدين في عملية الإختيار المهني وفق نظرية السمة والعامل بثلاث خطوات هي:

الخطوة الأولى: الوصول إلى فهم للذات، *Gaining of Self Understanding*، تعتمد هذه الخطوة علــى تحديد الــذات وفق نظرية السمة والعامل؛ من خلال فهم الصفــات الشخصية والاتجاهات، والقدرات والميول والطموح ومصادر القوة والضعف وأسبابها، وعادة تبدأ عملية الاختيار المهني هنا بجمــع المعلومات عن المسترشــد من خلال عدة أسئلة: ما يحب أن يعمل؟ وهي توضح الميول، وكيف ســوف سيقوم بادئها؟ وهي تمثل القدرات والتحصيل الدراسي. وانه عندما يتحدث المسترشد عن أهميــة حياته وأسلوبه في الحياة يوضح قيمــه، وان ملاحظات المرشد أثناء الجلسة الإرشادية قد يفسر من خلالها شخصية المسترشد.

إلا انه الاختبارات والمقاييس أصبحت تعد وسيلة مفيدة ومساعد في عملية الإرشاد. وقد نشط علماء القياس النفسي في إعداد المقاييس وهي تزيد على 2.939 اختبار منها 88 في التحصيل الدراسي و223 في الذكاء والقدرات الأكاديمية، و560 اختار مهني، و676 في الشخصية. وقد يصعب على المرشد الإلمام بها كلها، إلا أن هناك عدداً من الاختبارات التي يجب أن يلم بها لأهميتها في الاختيار المهني (*Murphy، Impara، & Plake، 1999*). وتساعد الاختبارات في تحديد الصفة وقياسها، وهي تقيس خمسة عوامل وسمات أساسية في الاختيار المهني:

**أولا: القدرات:** Abilities ترتبط بالاستعدادات، وهي تقيس ما يمكن أن يكون عليه أداء الفرد، وقدرة الفرد والجهد الذي يقوم به، وهناك قدرات عامة وهي الذكاء وقدرات خاصة، وتختلف القدرات عن التحصيل الدراسي الذي يمثل ما تعلمه الفرد لارتباطها بالوراثة والبيئة معا، ومنها

1 - اختبار التقييم المدرسي للالتحاق بالكلية *College Board Scholastic Assessment Test (SAT)*

2 - اختبار تقييم البرنامج الأكاديمي *Assessment Program Academic Test*

3 - اختبارات الاستعدادات الفارقة *Test (DAT) Differential Aptitude*

4 - بطارية اختبار القدرات العامة للعمل لخدمة العمل في الولايات المتحدة *US Employment Service General Aptitude Test Battery (GATB)*

5 - بطارية الاستعدادات المهنية لخدمات الجيش *Armed Services Vocational Aptitude Battery (ASVAB)*

**ثانيا: التحصيل أو الإنجاز:** Achievement يرتبط التحصيل الدراسي بجميع الأحداث التي شارك بها الفرد طوال حياته وحقق إنجازا بها، والتي يمكن قياسها بعلامات الفرد وتقديره الأكاديمي، وتفوقه وحصوله على درجات الشرف. ويرتبط إنجاز الفرد في العمل بالتحصيل والانجاز في الدراسة، ويتم تقيمها من خلال التقييم الذاتي أو نتائج تقدير المشرفين على العمل عن إتمام الفرد لمهامه. وكذلك النجاح في اختبار التحصيل للحصول على شهادة أو ترخيص لدخول العمل. ويعتمد التحصيل الدراسي على علامات امتحان الثانوية العامة بدرجة أعلى من اختبارات القدرات العامة أي الذكاء، وهي تعطى ضعف وزن مما تعطيه اختبارات القدرات العامة. كما أن هناك اختبارات للحصول على ترخيص مهني تعتمد على التحصيل الدراسي مثل مهن المحاسبة والفن والموسيقى والهندسة والطب وعلم النفس والتعليم والتمريض والسكرتارية والتقني في الأشعة وغيره من المهن.

**ثالثا: الميول: Interests** أن الميول مكتسبة من خلال مراحل الحياة، ولها دور هام في الاختيار المهني؛ خاصة إذ تعددت قدرات الفرد في مختلف المجالات، ورغم أن هناك علاقة دالة بين الميول والقدرات إلا أنها ليست عالية، وان الميول تختلف عن القدرات إذ أنها أعدت لترتبط بمهنة معينة، وتتعدد الميول بتعدد مجموعات المهن المصنفة حسب الاختبارات الأساسية في الميول المهنية؛ مثل اختبار سترونج كامبل واختبار كودر اللذان يقيسان الميول والنجاح بها، كذلك اختبار هولاند الذي يدرس الميول والكفاءات والمهن التي يرغب بها الفرد وصفاته الشخصية والتقدير الذاتي. ويقوم المرشد بتحديد ميول الفرد من خلال الاستفسار عن نشاطاته اليومية داخل المدرسة أو خارجها، وعن الأعمال التي قام بها، والمواد الدراسية التي يفضلها وطموحاته المستقبلية. وهناك أربعة مقاييس أساسية للميول المهنية وهي:

اختبار كودر للبحث عن مهنة *Kuder Career Search (KCS)*، يتعلق بالميول نحو الطبيعة، والميكانيكا، والحسابات، وتقنية علمية، وفن الإدارة والبيع، والتواصل، والموسيقى، وخدمات إنسانية، وأعمال مكتب. واستبيان سترونج للميول *Strong Interest Inventory (SII) Basic Interest Scale* يتضمن مقياس أولي للميول، ويتضمن الميول نحو الزراعة، والفن التطبيقي، والفن والرياضة وأعمال الكمبيوتر، والقانون والسياسة، والرياضيات، وأعمال الميكانيكية، والعلوم الطبية، والخدمات الطبية، والإعلان، والأعمال العسكرية، والموسيقى والدراما، والطبيعة، وخدمات المكتب، وإدارة المؤسسات والتحدث أمام الجمهور، والنشاطات الدينية، والبيع، والعلوم، والعمل الاجتماعي، والتدريس، والكتابة. وأداة كاليفورنيا لمسح التفضيل المهني *California Occupational Preference Survey (COPS)* تقيس ميول المهن الاقتصاد والاستهلاك، وأعمال خارج المباني، والتواصل، والعلوم وتطبيقات في العلوم، وإدارة الأعمال وتطبيقات في إدارة الأعمال، والفنون وتطبيقات في الفن، الخدمات وتطبيقات في الخدمات. واختبار هولاند لاستكشاف الذات *Self Search Directed* يرى بان الميول ترتبط بظروف الفرد ومفهومه عن ذاته، ويصنفها إلى ستة أنماط: النمط الواقعي والعلمي والاجتماعي والفني والمغامر والتقليدي. وسوف يتم توضح توجه هولاند في الفصل الثالث من هذا الكتاب. ويساعد المرشد في الاختيار المهنية بناء على نتائج المسترشد في اختبار الميول المهنية، وفي حال عدم الاتفاق بين ما يقوله المسترشد أثناء المقابلة ونتائجه على اختبار، ويناقش التعارض ويوضح ذلك للمسترشد، ويقوم بالاستفسار عن مستوى تحصيله وقدراته وخبراته السابقة للوصول إلى الأسباب.

**رابعا: القيم: Values** تعد القيم أكثر المتطلبات المهنية تعقيدا وتأثيرا في الاختيار المهني، ورغم أهمية القيم إلا أنها تهمل في بعض الأحيان لصعوبة قياسها والتأكد منها. وهناك نوعان من القيم:

1 - القيـم العامـة عند الفرد: هـي موضحة بمقيـاس(VS) *Values Scale* وترتبط بقيم الحياة والعامة تتعلق بالخدمـة، والتحصيل، والتقدم، والإيثار، والسلطة، والاستقلالية، والإبداع، والعائد المالي، وأسلوب الحياة، والنمو الشخصي، والنشاط الرياضي، والمكانة، والمخاطرة، والتفاعـل الاجتماعي، والتنوع، وظروف العمل، والتميز الثقافي، والقوة الجسمية، والآمان الاقتصادي.

2 - قيـم الدراسـة: هـي موضحـة بمقيـاس *Study of Values( SV)* تتمثـل بالقيـم النظريـة والاقتصاديـة والجمالية والاجتماعية والسياسية والدينية. وقد يخلط المسترشد بين القيم السمـات والعوامل الأخرى مثلا حبـه لمساعدة الآخرين،والذي يمثل ميل وفـي نفس الوقت قيمـة، وهنا يقوم المرشـد بتوضيح العلاقة بين القيمة والاهتمـام، إذ أن القيم تدفع الفرد للمساعدة بدرجة اكبر من الميول.

**خامسا: الشخصية: Personality** أن قياس الشخصية مجال هام منذ أكثر من *90* سنة، ومع أن معظـم الجهود كانت على الشخصية غير السويـة، وإعداد مقاييس التي تتعلق بها، مثل اختبار منيسوتا متعدد الأوجه، واختبار روشاخ، واختبار تفهم الموضوع، إلا أن هناك بعض المقاييس أعدت للشخصية السوية، منها المقاييس الآتية:

- اختبـار كاليفورنيـا النفسي: وهو من إعـداد هاريسون جوف ويمثل مواقـف واقعية، ويتكون مـن عشريـن مقياساً لمعرفة الفروق فـي الشخصية، وهي تقيس صفـات سوية لدى الفرد مثـل ضبط الـذات، والمرونة، وعادة تقارن نتائج المسترشد علـى الاختبار مع رأي الآخرين المحيطين به مثل الأصدقاء والمعلمين والأسرة.
- اختبـار الشخصيـة العاملي وهو يمثل التحليل العاملي فـي النظريـة الإحصائية، وهو يعتمد علـى صفات عمودية وأفقية على المقياس، ويوضـح جانبـي التطرف فـي المقياس، مثل بارد ودافئ، ومتسلط ومطيع، وخجول ووقح، وهي تستخدم فـي مساعدة الفرد في اتخاذ القرار المهني.
- اختبار ماير بريجز لأنماط الشخصية، وهي يمثل نظرية يونغ حول الأربعة الأنماط الأساسية للشخصية الإحساس والحدس، التفكير والانفعال، والفصل الرابع يوضح دور هذه النظرية فـي الإرشاد المهني.

**الخطـوة الثانيـة:** الحصول على المعلومـات عالم العمـل: *Obtaining Knowledge about the Word of Work*. ترتبـط الخطـوة الثانيـة بمعرفـة متطلبات العمـل وأسباب النجـاح فيه، وتوفر الفرصـ وعـدم توفرها، والمساومـات والتوقعات فـي مختلف توجهـات العمل من مختلف مجالات

المهن. وهنا يكون للمرشد دورا رئيسا لمساعدة المسترشد في جمع المعلومات، وهناك ثلاثة جوانب للمعلومات المهنية:

**اولا: انواع المعلومات المهنية Types of Occupational Information**، وهي تتعلق بوصف المهنة، والمؤهلات المطلوبة، والمستوى العلمي، وظروف العمل، والراتب. وهناك عدة مؤلفات تعطي معلومات عن السلم المهني والمهن المتشابهة، من أهمها *Occupational Outlook Handbook* *2000*، (*OOH*) كتاب خاص بالمهن، ويصدر كل عامين في الولايات المتحدة، وهو متوفر على الانترنت، ومرتبط بعدة اختبارات مثل اختبار كودر وهولاند، إلا أن المعلومات المتوفرة عن المهن قد تختلف من بلد إلى آخر حسب مجالات العمل المتوفرة، ولكن هناك عنصراً مشتركاً بين المهن مهما اختلف المكان. مثلا الموسرجي مهنة معروفة بأداء معين، إلا أن صاحبها في نيويورك يحصل على دخل أعلى من الموسرجي في إيوا، وكذلك في دول خارج الولايات المتحدة رغم أن طبيعة العمل واحدة.

**ثانيا: نظم التصنيف المهني: Classification Systems** يستخدم النظام لتسهيل عملية الحصول على المعلومات، وتم تصنيف المعلومات المهنية وفق نظم محددة، وهناك ثلاثة أنواع من نظم التصنيفات المهنية، بالإضافة إلى تصنيف هولاند للمهن، وهي:

**النظام الأول: قاموس عناوين المهن: Titles Dictionary of Occupational**، الذي تم تأليفه عام *1991* يتضمن *20.000* مهنة، منظمة وفق تسعة رموز. الرموز الثلاثة الأولى تشير إلى تنظم المجموعات المهنية، الأول منها يمثل احد التصنيفات التسعة، الثاني يقسم المهن إلى *82* قسم، والثالث يقسم المهن إلى *559* مجموعة، مثلا مهنة الإرشاد تتمثل بالأرقام الثلاث (*045*)، فإن (*0*) يرجع إلى نوع المهن اختصاصي تقنية وإدارية، وعندما يكون الرمزان (*04*) يرجعنا إلى مهن في علم النفس، لذا فإن الرموز (*045*) تعنى الإرشاد مهن في علم النفس.

الرموز الثلاثة التالية، ترتبط بكيفية أداء المهام للمهن، الرمز الرابع يوصف كيف يتعامل الفرد مع المعلومات، والرمز الخامس يوصف كيف يتعامل الفرد مع الأشخاص الآخرين، والسادس يوصف كيف يعمل مع الأشياء. الرموز الثلاثة الأخيرة: تشير إلى ترتيب عناوين المهن حسب الأحرف الهجائية.

**النظام الثاني O×NET** وهو يعتمد على قاموس العناوين، والذي ما زال يستعمل من قبل المرشدين والمسترشدين، وان معظم المقاييس الفت بناء عليه، إلا انه في عام *1998* وضعت الحكومة الأمريكية القاموس على الانترنت وأعطته مسمى*O×NET*، إذ قام مئات من الأشخاص في الولايات المتحدة في العمل على تحويله. وانه يحتوي على *1.1 72* مهنة، بدلا من *12.741* مهنة

فـي قاموس المهن، ويمكن ان يرجع الأشخاص الذيـن يستخدمون الانترنت فـي جمع المعلومات إلىO×NET، وتعتمـد علـى تصنيـف السداسـي الأكـثر شيوعـا في قاموس العناويـن المهنية *of Occupational Titles Dictionary*، وهي:

1. صفـات العاملين وتتضمن القدرات اللفظيـة والعددية والإدراكية والمكانية، والقدرات نفس حركيـة، والتي تتمثل بالقدرة علـى استخدام اليد والأصابع، والقدرات الجسمية مثل القوة والتوازن، والتناسق أو التآزر. والقدرات الحسية السمعية والبصرية والكلام، والميول الستة كمـا هي عند هولانـد، ومستوى التحصيل، وأسلـوب العمل، والتوافـق والتأثير الاجتماعي والاستقلالية والذكاء العملي.
2. متطلبـات العمـل وتتضمـن المهـارات الأساسيـة: الاستيعاب والاستمـاع الفعـال والكتابة والتحـدث والرياضيـات والعلوم فـي معرفة محددة، ومتطلبات التعليـم، والعلوم الأساسية والتفكير الناقد، ومهارات عملية مثل التفكير الناقد والتعلم النشط واستراتيجيات التعلم، ومهـارات الأداء الاجتماعـي: الإقناع والنقاش وإعطاء تعليمات، وحـل المشكلات وإجراء الاختبار، ومهارات إصدار الحكم واتخاذ القرار وإدارة الوقت والمال.
3. متطلبـات الخبرة: توصف إعـداد محدد مأخوذ من خبرات الماضـي وشهادات الترخيص التي تستخدم فـي تحديد الأداء أو المهارة المطلوبة لدخول مهنة.
4. متطلبـات المهنة، التي تمثـل الأنواع العامة لنشاطات المهن، وهـي ترتبط بكيفية الحصول على المعلومات التي يتطلبها العمل، إجراء عمليات العمل وتقييمها، وتنظيم سياق العمل في اتخـاذ القرار والتعيين واختيار العاملين وأساليب التواصل والتفاعل بين العاملين، ومواقف العمل والمتطلبات الجسمية وتقبل جدول العمل.
5. متطلبـات مهنة محـددة، تعتمـد على وصـف كل مهنة من حيـث المهارة والمعرفـة والأداء والواجبات والآلات والأدوات والتجهيزات.
6. صفات المهنة، وهي تضمن معلومات عن المهن مثل الفرص العمل المتاحة والراتب.

وهنـاك معلومـات أخرى يمكن الحصول عليها من خـلال *O× job titles* والتي تصف *14* صفة للمهنة التي يمكن الوصول إليها، وهي شبيه لقاموس عناوين المهن:

- الرقم، لكل مهنة رقم يتصل بمجموعة المهن ومجموعة المهن الفرعية.
- عنوان المهنة
- كتيب عناوين المهن

- الوصف المهني
- الدخل السنوي
- المستوى التعليمي
- والمعرفة والدراسة
- القدرات
- المهارات
- صفات الوظيفة
- دليل للاستكشاف المجموعات المهنية
- تصنيف البرامج التعليمية
- علاقتها بأسلوب قاموس عناوين الوظائف المكون من تسع رموز.

**النظام الثالث:** دليل استكشاف المهن يتضمن الدليل التعريف بالقدرات والميول والقيم والتحصيل الدراسي والصفات الشخصية المطلوبة للمهنة، مثلا المحامي يجب أن يتعلم القانون وكتابة مداولات، وهنا يسأل المسترشد نفسه أيحب أن يقوم بذلك، هل لديه القدرة على القيام بذلك، هل لديه الشخصية المناسبة والقدرات تتفق مع ظروف العمل.

ويستخدم هذا النظام ثلاث رموز رقمية، شبيه لرموز قاموس عناوين المهن، والاختلاف بان الرموز ترتبط بمتطلبات الميول لمختلف المهن، وأيضا يقسم المهن إلى اثني عشر مجالاً، وإلى 348 مهنة فرعية، وهو أسهل بالاستعمال، وهناك العديد من الذين يرغبون في الالتحاق بالعمل لأول مرة يمكنهم ان يستخدموه ويستفيدوا منه.

ان جميع النظم متداخلة وتوفر معلومات ومواد عملية وتعتمد على أسس علمية ومفيدة للمرشد وللمسترشد في اتخاذ القرار.

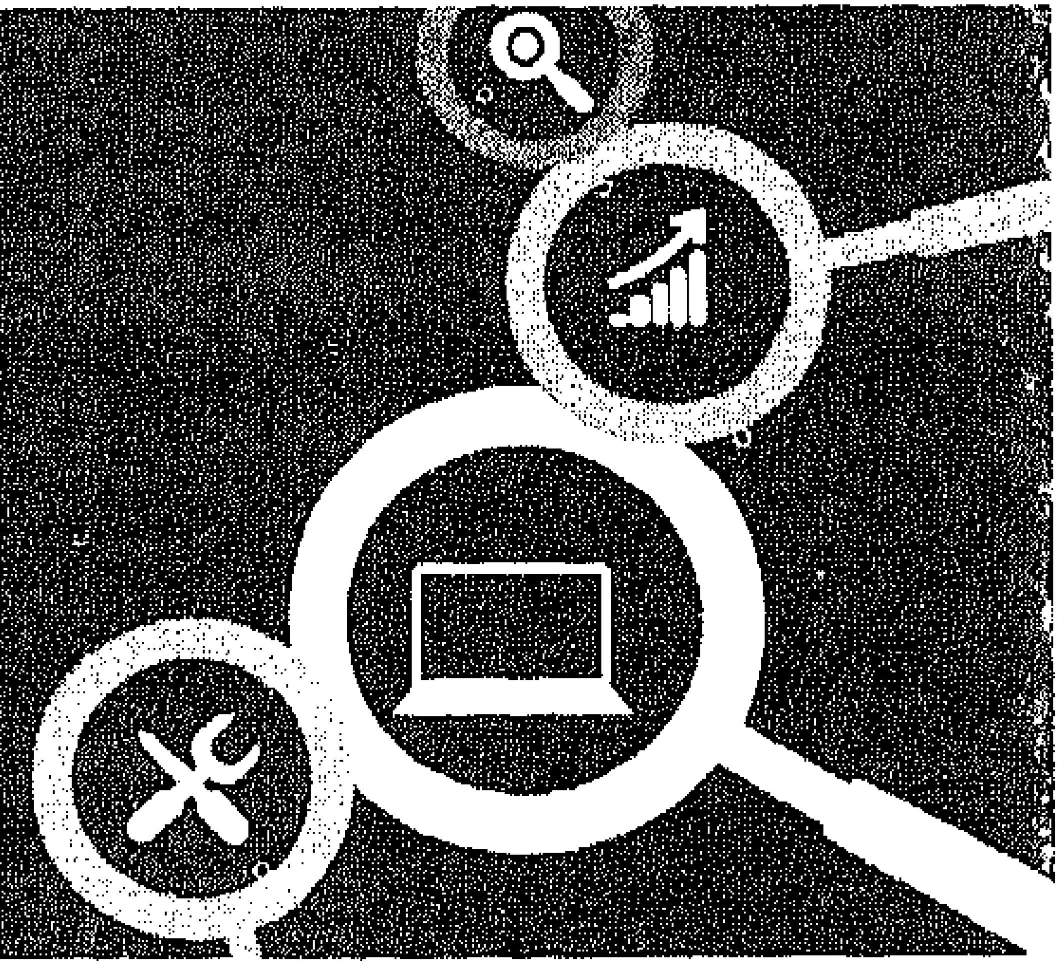
**ثالثا: دمج المعلومات عن الفرد وعالم العمل Integrating Information about Oneself and the World of Work** . أن فهم العلاقة بين الحقائق التي جاءت بالخطوة الأولى والخطوة الثانية والمواءمة بينهما؛ هو الدور الأهم للمرشد في الاختيار المهني، إذ أنه في الخطوتين السابقتين يصل الفرد إلى المعلومات عن ذاته وعن عالم العمل. أن هذا سهل من الناحية النظرية، الا انه قد لا تتفق الاستعدادات مع الميول أو مع التحصيل الدراسي أو القيم أو الصفات الشخصية، أو قد يتفق المسترشد مع اثنين منها ويختلف مع الآخرين. هنا فإن مقابلة المرشد للمسترشد يجب أن توضح أسباب الاختلاف أو عدم المواءمة بين الخطوتين الأولى والثانية. وأن نظرية السمة

والعامـل معدة بطريقة جيدة وفق الخطوات السابقة. إلا أنـه بعد تطور تكنولوجيا المعلومات ظهر نظامـان لتطبيـق ما جاء بهـذه النظرية، وذلـك لتفسير العلاقة بـين الخطوتـين الأولى والثانية. وهمـا الاكتشاف*Discover* وسيجي بلس *SIGIPLUS* ويمكن من خلالهما الاختيار المهني، وكلاهما يعتمدان على قياس الميول والقيم وتقدير الذات، لكنهما لا تقيسا الصفات الشخصية، وخاصة تلك التـي تتم ملاحظتهـا أثناء المقابلة، والتي تساعد في عملية اتخاذ القـرار. فإن برنامج الاكتشاف *Discover* يمكـن المسترشد من وضع درجات باستخدام عدد مـن الأدوات مثل التي سبق شرحها. وان الميزة لهذين البرنامجين، أنهما معدان لمساعدة المسترشد في الانتقال إلى الخطوة التالية بعد إنهاء الخطوة التي يعمل بها، وهناك تفاعل بين الفرد والمهنة من خلال الكمبيوتر، إلا انه في حالة مواجهة صعوبات في اتخاذ قرار أو في المواقف الصعبة يحتاج لمراجعة المرشد للتوضيح.

**قضايا في الإرشاد:** أن نتائج الفرد على الاختبارات ليست نهائية؛ فقد تساعده في الاختيار المهني، إلا انه يجب أن يعرف بأنه قد يتعرض إلى مواقف ومتغيرات اخرى، كما انه تحدث تغييرات فـي المهن، لذلك عليـه زيارة المؤسسات أو التعرف على شخصيات مـن الميدان، وهنا دور أساسي للمرشد لتأكيد ذلك.

قـد يستفيد المرشـدون المبتدئون العمل من الاختبـارات، إلا أن هذا يمنـع استخدام انعكاس المشاعر وتكوين علاقة بين المرشد والمسترشد، لذا على المرشد أن يتدخل ويناقش المسترشد ويسأله عن خبراته السابقة بما يساعده في عملية اتخاذ القرار، والا يقتصر فقط على نتائج الاختبارات.

أن نظرية السمة والعامل غير نمائية، لا تركز على التغيير والنمو في الاستعدادات والتحصيل والميول والقيم والشخصية، لذلك على المرشد مناقشة المسترشد عن تطور هذه الصفات أو تغيرها في حياته. وأن اختلاف قيم المسترشدين عن قيم المرشد وخاصة ممن يسعون إلى المكانة والمركز والمال قد تزعج المرشد، لذلك يجب أن يكون المرشد واعيا لذلك، ويميز بين قيمه وقيم المسترشدين الذين يعدهم لمجالات عمل غير مجال عمله.



# الفصل الثالث | 3

## نظرية الانماط هولاند
## Holland Theory of Types

### نظرية هولاند Holland (منحى الأنماط):

جـون هولاند هو أحد العلماء الأمريكيين، وهو أستـاذ علم نفس في جامعة ميشيغان. صاحب نظريـة الاختيـار المهني التي وضحت اهمية العمل على نجاح المهـام المهنية والرضا والارتياح من خلال معرفة انماط الشخصية، والتي تبدأ بالمدارس، وبرامج التدريب، وميدان العمل. وهي نظرية معروفـة بانهـا أفضل نظرية في الإرشاد المهني، وأوسعها فـي اجراء البحوث، وتستخدم من قبل معظم المرشدين المهنيين. وهي مبنية على القول الشعبي، «إن الطيور على أشكالها تقع» أو «الطيور ذات الريش المشترك تطير بسرب معا». ويعد هولاند من أكثر علماء الإرشاد العاملين في الإرشاد المهنـي أهميـة؛ إذ قام بتطوير نموذج فـي تقييم ميول وشخصية الفرد المهنيـة، والبيئات المهنية، ووضع هولاند عام *1971* اختبار استكشاف الذات لأول مرة هو اختبار *Self Directed Search* ولاقى إقبـالا وترحيبا مـن العاملين في ميدان الإرشاد وعلم النفس والمجالات ذات العلاقة. وبني هولاند نظريته وفق أساسين، هما:

- المعلومـات المهنية: قدمت نظرية هولاند معلومات مفيدة فـي الإرشاد من خلال استخدام دليلـي البحـث عـن المهـن *Occupational finder* والبحـث التربـوي المهنـي *The Educational Occupational Finder*، وقاموس هولاند لرموز المهن *of Holland Occupational Codes Dictionary* وتقسيم هولاند لأنماط الشخصية.

- الاختبـارات *The Role of Testing*، اعـد هولاند اختبار استكشـاف الذات بهدف استكشاف

الميـول المهنية، يحتوي هذا الاختبار على عدد من الفقرات تحـدد النشاطات، والمهن، والكفاءات، والصفـات الشخصيـة، للعاملـين بالمجـالات المختلفـة، واختبار المهـن*VPI*، واختبـار الاتجاهات والاستراتيجيـات المهنيـة *CASI* ، الـذي يتضمـن نظـرة الراشدين للعمـل: الرضا لمهنـي، تنمية المهـن، والإساءة بالتواصل والالتزامـات العائلية، وأسلوب مواجهة الخطـر، والحدود الجغرافية .(*Holland، 1994*)

ووضح هولاند ( *Holland، 1966*)الست أنماط الشخصية أو البيئات المهنية على النحو الآتي:

1 – الواقعي/الحرفـي: *Realistic Personality Type Environment and Behavior* يعتمـد الفـرد صاحب الميل الواقعي فـي أداء عمله على التناسـق الحركي والقوة الجسمية، إلا أنه يفضـل المواقف التي تحتاج إلى علاقات الشخصية أو مهارات لفظية، ويميل إلى العمل فـي المختبرات أو المصانع، أي انه يستخدم الآلات والمعدات بمهارة يدوية أو جسدية بدرجة اكبر مـن غيره. وهو منساق وصريح وأمين ومتواضع ومادي وطبيعي غير متكلف ومثابر وعملي، وهو مرن وبسيط وخجول ومتزن ومقتصد.

2 – الباحـث: *Investigative Personality Type Environment and Behavior* يعتمد الفرد ذو الميل البحثي العلمي على التفكير فـي عمله أكثر من الاعتماد على السلوك أو الأداء العملي، ويعتمـد على التنظيم والفهم أكـثر من السلطة، ولا يهتم بالعلاقـات الاجتماعية، بل يهتم بالبحـث عن علل الأشيـاء وعلاقاتها، ومعالجة الأشياء المادية أكثر مـن الأمور العاطفية، ويفضـل العمـل كطبيب أو باحث أو مبرمـج حاسب. ويتصف بأنه تحليلـي وحريص وناقد ومحب للاستطـلاع ومستقل ومفكر وانطوائـي ومنهجي التفكير وبسيـط ومتواضع ودقيق وعقلاني ومتحفظ.

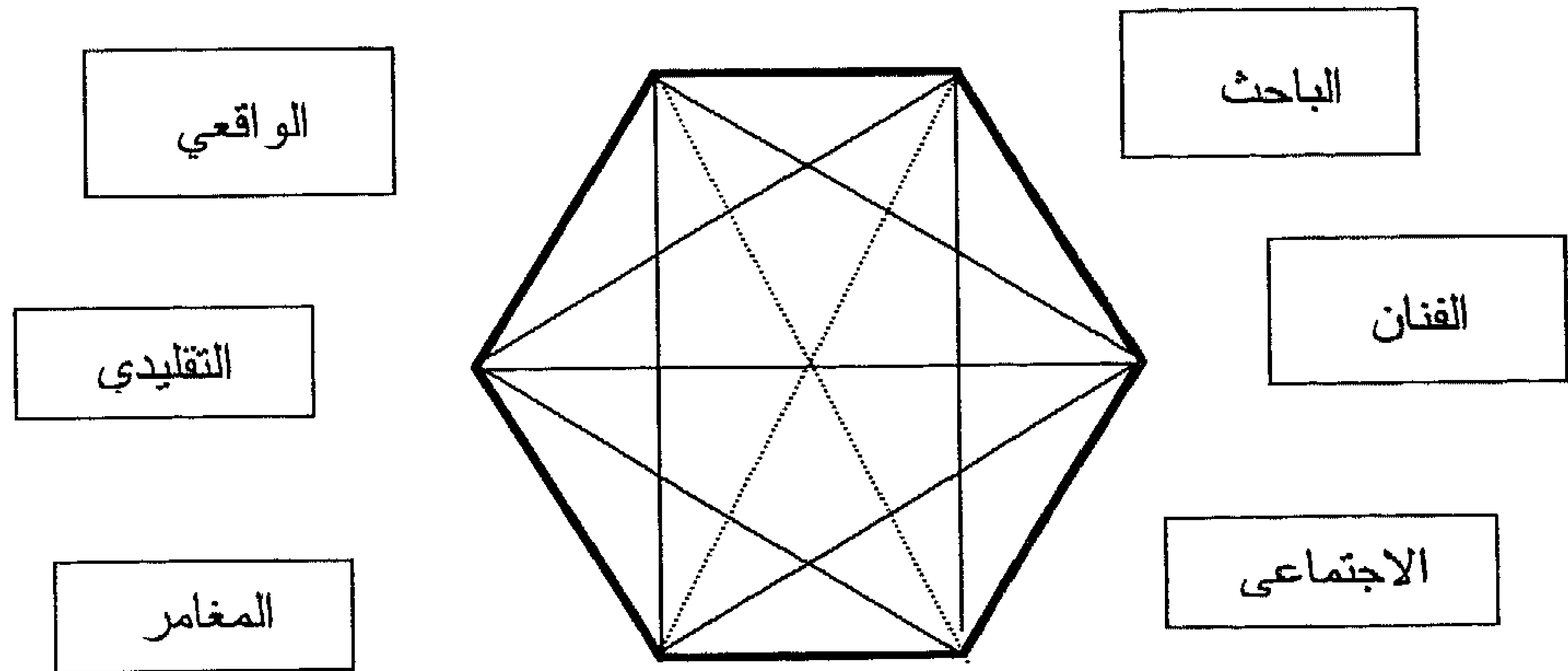
3 – الفنـان: *Artistic Personality Type Environment and Behavior* يعتمـد صاحـب الميـل الفنـي علـى التعبير الجمـالي والتعبير عن مشاعـره الخاصة والتي تشبـع حاجاته، ويعبر عنها عن طريق تشكيل المواد أو الألحان المختلفة، ومنهم الرسام والمطرب والملحن والممثل. وهـو عاطفي ويعبر عن نفسه، ويتصف أنه مثالي وخيالي وغير عملي (غير مرن) ومندفع واستغلالي وحدسي (ذاتي) وانه غير منساق ويتصف بالأصالة ومعقد وغير منظم.

4 – الاجتماعـي: *Social Personality Type Environment and Behavior* يعتمـد الفـرد ذو الميـل الاجتماعي فـي تحقيق أهدافه المهنية على العلاقات الاجتماعية، لذا فهو لديه مهارة تكويـن علاقات اجتماعية وقدرة على حسن التعامل مع الآخرين وكسب ودهم، ويعمل على مساعدتهم ورفاهيتهم، يفضل العمل كمعلم أو اختصاصي اجتماعي او اختصاصي نفسي.

وهــو ودود وكريم ومساعد للآخرين ومثالي ومتبصر وعطوف ويتحمل المسؤولية واجتماعي ولبق ومتفهم ومتعاون ومقنع.

5 – التقليـدي: *Traditional Personality Type Environment and Behavior* يميـل صاحـب الميـل التقليـدي إلى الروتين فـي حياتـه، ولا يحب التغيير ويهتم بتنفيـذ القواعد والأنظمة بحرفيتهـا، ولديـه درجـة عالية من ضبـط النفس، ويحـب أن يعمل مع أصحـاب السلطة والنفـوذ، ويحب العمل بتنظيم الأشيـاء وترتيبها والتي تتعلق أعمـال السكرتارية والبنوك وإدارة الأعمال. وهو يتصف بأنه حي الضمير ومنساق / منقاد وحريص ومتحفظ ومحدود الطموح ومطيع ومنظم ومثابر وعملي وهادئ وغير خيالي وفعال.

6 – المغامر: *Personality Type Environment and Behavior Enterprising* يمتاز صاحب الميل المغامـر بالطلاقة اللفظية والتأثير في الآخرين والسيطـرة عليهم، وهو يميل إلى الأعمال الخطـرة وغـير العاديـة، ويعمل على إقنـاع الآخرين، ويفضـل العمل فـي مجـال السياسة والمحامـاة والصحافة ورجـال الأعمال. وهو يتصف بأنه مغامـر وطموح ويهتم بذاته فقط ومتسلـط ونشيـط ومتهـور ومتفائل، وهو يبحـث عن الملـذات وواثق من نفســه واجتماعي ومحبوب ومعروف. ووضح هولاند (*Holland*، (*1992*) العلاقة بين الانماط بشكل سداسي لبستـة الأنمـاط الشخصيـة أو البيئات المهنيـة، والشكل (*1*) يوضـح العلاقة بين مختلف الانماط أي العلاقة بين انواع بيئات المهن والشخصية في نظام هولاند للميول المهنية.




**شكل (1): العلاقة بين انواع بيئات المهن والشخصية في نظام هولاند للميول المهنية**

وفيما يلي توضيح للعلاقة بين أنواع البيئات المهنية والشخصية مستمدة من الشكل السداسي لنظام الميول المهنية عند هولاند أعلاه، وهي على النحو الآتي:

| أنماط الشخصية | درجة الاتساق بين النمطين |
|---|---|
| واقعي باحث – واقعي تقليدي- باحث فنان- فإن باحث- فنان اجتماعي | عالي |
| اجتماعي فنان- اجتماعي مغامر- مغامر اجتماعي- مغامر تقليدي- تقليدي مغامر.<br>واقعي فنان- واقعي مغامر- باحث اجتماعي- باحث تقليدي- فنان واقعي، فنان مغامر- اجتماعي باحث- اجتماعي تقليدي- مغامر فنان- مغامر واقعي.<br>تقليدي اجتماعي- تقليدي باحث | متوسط |
| واقعي اجتماعي- باحث مغامر- اجتماعي واقعي- مغامر باحث- تقليدي فنان. | منخفض |

## المفاهيم الرئيسة في النظرية

**البناءات التوضيحية Explanatory Constructs**، هناك أربعة بناءات تساعد في تفهم نظرية هولاند في عملية الإرشاد، وهي ترجع للعلاقة بين الشخصية والبيئة المهنية تعني التطابق، والعلاقة بين ترتيب الأنواع تعني التفاضل، والعلاقة بين نوع وآخر تعني الاتساق، بالإضافة لمفهوم الهوية والتي ترتبط بأنواع الميول بدرجة اقل. وفيما يلي توضيحا لهذه المفاهيم الأربعة:

**أولا: التطابق Congruence** أن التطابق يعني وجود علاقة بين الشخصية والبيئة، والتشابه بين الشخصية والبيئة، فإن ذا الأسلوب الاجتماعي يتمتع بالعمل في البيئة الاجتماعية وكذلك ذوي الأنماط الأخرى، فإن الشخص ذا الميل الاجتماعي لا يشعر بالراحة في العمل بالبيع والشراء، والشخص من بيئة المغامر لا يشعر بالراحة بعمل الباحث، والباحث لا يشعر بالراحة عند في القيام بالعمل الفني، وقد يشعر كل منهما بالإحباط، إن استخدام الرموز الثلاثة وفق نظرية هولاند يوضح درجة التطابق، فالرمز (ج وف) للشخصية يمكن أن يتطابق مع البيئة (ج وف)، وبدرجة اقل مع البيئة (ج وت)، كذلك فإن بيئة (ع ت و) لا تتلائم مع الشخصية (ج وف)، لذلك فإن درجة التطابق تنقص كلما تباعدت الرموز بين الشخصية والبيئة.

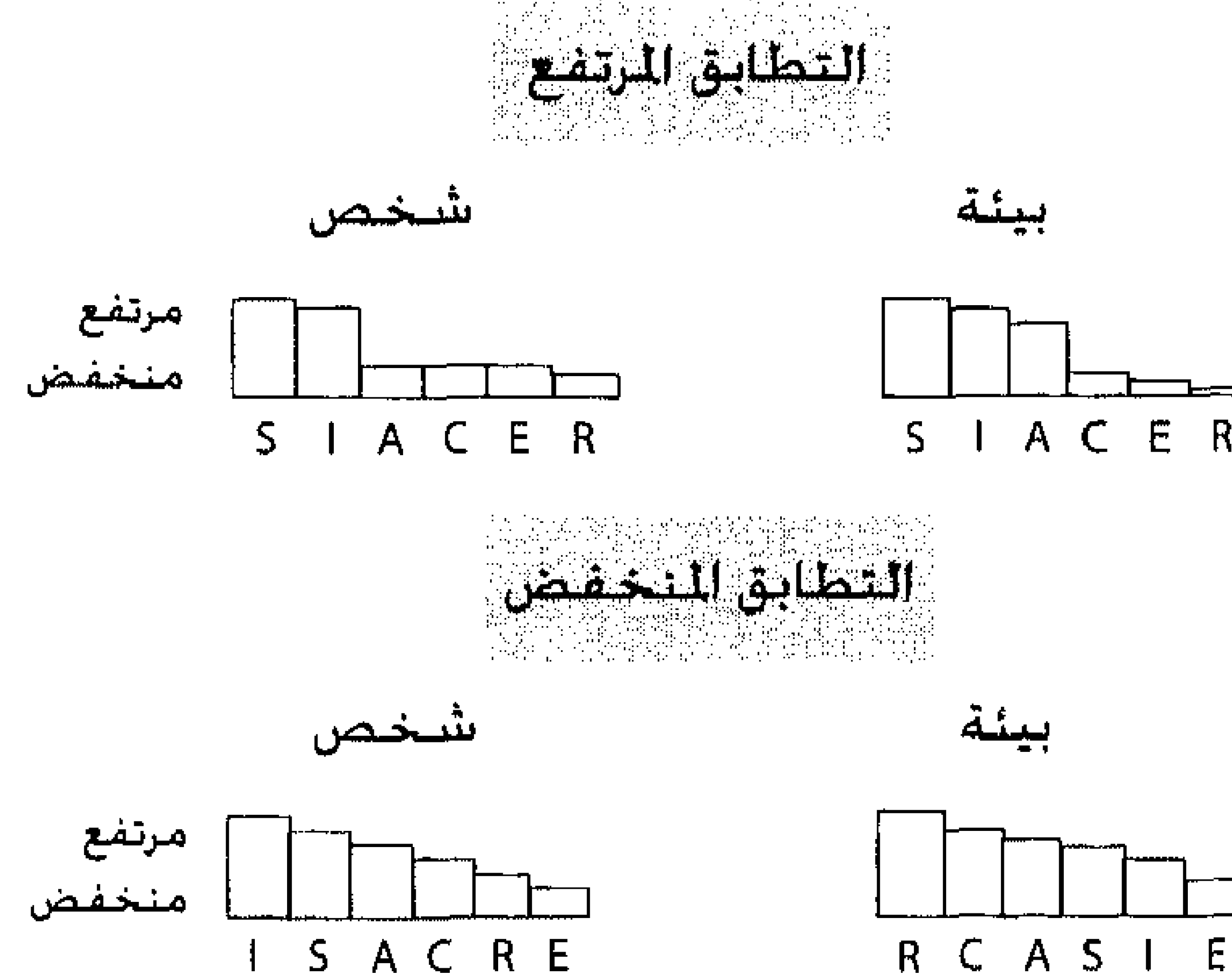
إن عملية التطابق هامة جدا في الإرشاد، وان على المرشد ان يقيم شخصية المسترشد ومساعدته على إيجاد البيئة التي تناسبه وان العمل على اكتشاف التطابق بين المهن هو ما يسعى للوصول إليه في جلسات الإرشاد، وان المرشد يساعد المسترشد على اختيار مهنته وفق درجة التشابه بين الشخصية والبيئة المهنية باستخدام الشكل السداسي عند هولاند.

**ثانيا: التفاضل او التباين: Differentiation** يختلف الناس في البيئات المهنية، فقد يختلفون في درجة وضوح في نوع أو نوعين، فقد يتشابه احدهم مع نوع محدد ، بينما آخرون لا يوجد اختلاف لديهم فلديه الميول والكفاءات في الست أنواع، إلا أن معظم الناس قد يكون لديهم نوع واحد أو نوعان أو ثلاثة أنواع من الميول، ويتضح دور الإرشاد أكثر مع المسترشدين الذين لا تتمايز لديهم الميول.

**ثالثا: الاتساق: Consistency** يشير الاتساق إلى التشابه والاختلاف بين أنواع الميول، سواء كان في الشخصية أو البيئة، عادة هناك اتساق بين بعض الأنواع وعدم اتساق بين أنواع أخرى.

والشكل(2) الاتي يوضح العلاقة بين الانماط الخصية والبيئة من حيث التطابق والاختلاف

نظرية الأنماط عند هولاند
مثال للتطابق المرتفع والمنخفض




**شكل (2): العلاقة بين انماط الشخصية والبيئة من حيث التطابق والاختلاف**

**رابعا: الهوية: Identity** تشير الهوية إلى وضوح واستقرار غايات الفرد الحالية والمستقبلية، والاستقرار في البيئة المهنية، أن المؤسسات تحدد هويتها بالمهام والغايات للمهنة وللعامل الذي يقوم بها، وهذا يختلف عما جاء بأنواع الميول والبيئات المهنية عند هولاند، ويتم التعرف عليها من خلال أداة خاصة موقع مهنتي *My Vocational Situation* وضعها هولاند مع آخرين ( *Holland، Daiger and Power، 1980*)

**قضايا في الإرشاد:** قدمت البحوث التي استخدمت نموذج هولاند في الإرشاد المهني أساليب وتفسيرات مختلفة تلقي الضوء على مدى الاستفادة منها في الإرشاد، إذ أن النظرية قدمت تفسيرات وتوجهات وأدوات تساعد المرشد والمسترشد، إلا انه يجد المرشد صعوبة في استخدام

مفاهيم الاتساق والتفاضل.

الاختلاف بين نمط شخصية المرشد الذي يكون من نوع (ج م) أو(ج ع) أو (ج ف) والمسترشدين مـن أنواع شخصيات أخرى، قد تكون فـي الاتجاه الآخر، والأخطر هي قيم المرشد الشخصية في التفاعل مع المسترشدين. هذا يتطلب من المرشد أن يكون على وعي من هذه الاختلافات.

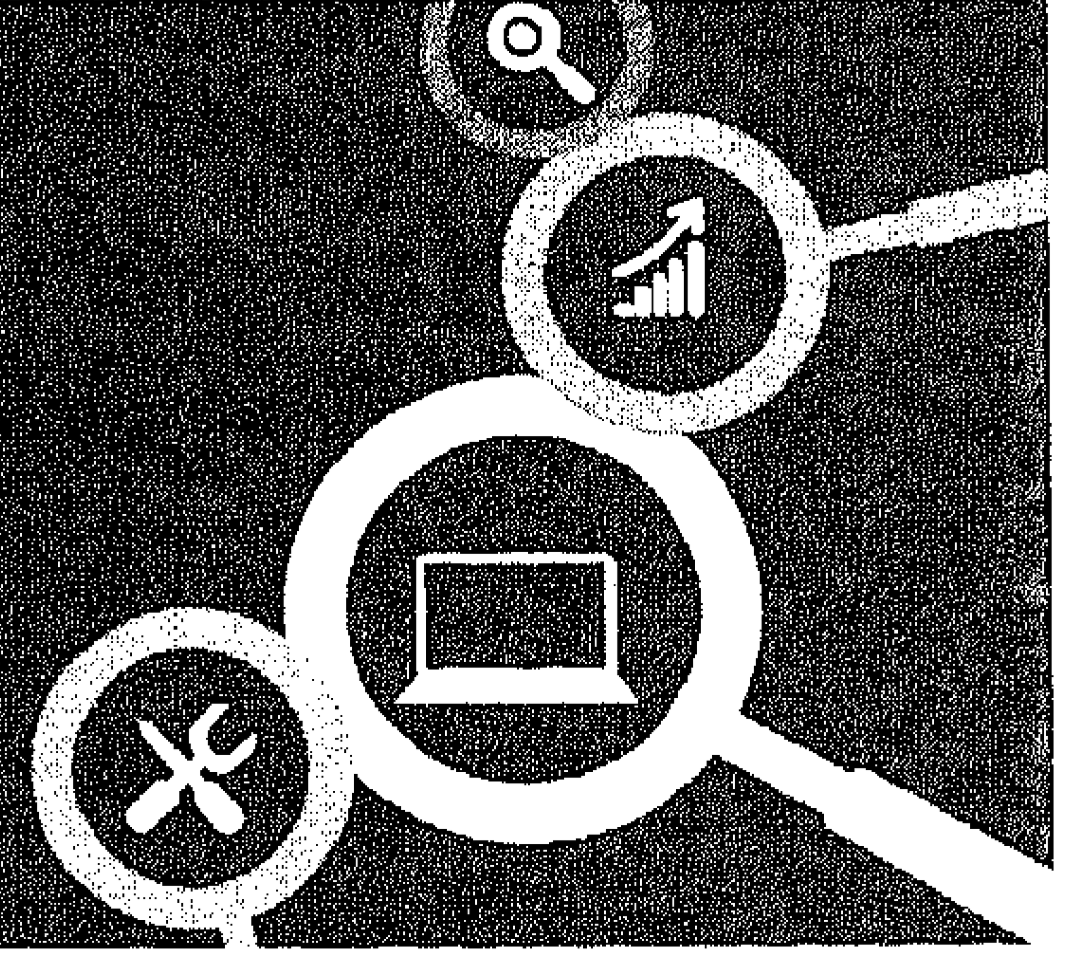
إن المسترشديـن الذين يواجهون صعوبة في الاختيار يكون لديهم أكثر من ميل او ليس لديهم ميول محددة، يكون على المرشد أن يعمل على مساعدته في الحصول على خبرات جديدة ورغبة، وقـد يشعر المرشد بالإحباط من مثل هؤلاء المسترشديـن خاصة من لا يرغب في اكتساب خبرات جديدة، لذلك يجب أن يتعلم المرشد أن يكون أكثر صبرا مع هذه الحالات.

**دور المعلومات المهنية:** قدمت نظرية هولاند معلومات مفيدة في الإرشاد من خلال استخدام دليلـي البحـث عـن المهـن *Occupational finder* والبحث عـن الدراسة والمهـن *The educational Occupational finder*، وقاموس هولاند لرموز المهن *of Holland Occupational Codes Dictionary* وتقسيم أنماط الشخصية.

ورغـم ذلك وجه نقـد لنظرية هولاند ؛ بانها لا تزود بمعلومات كافيـة عن المهن وتصنيفاتها، لذلـك يجب أن يضع المرشد في اعتباره استخدام أساليـب أو مراجع أخرى لتنمية الهوية المهنية، وخاصـة فيمـا يتعلق بالتعليم والأسرة ومـكان السكن والمسؤوليات الشخصيـة والأسرية فقد قدم ريـردون ولنز (*Reardon and Lenz، 1998*) أفـكاراً مفيدة للمرشدين في استخدام نظام هولاند والتي تفيد في العمل مع كل المشكلات في كل الأوقات، بالإضافة عن المعلومات عن الخبرات.

**دور الاختبـارات:** اعـد هولانـد اختبار استكشاف الـذات*SDS* اختبـار استكشاف الميول، (*Self، Directed Search .1971*) يحتـوي هـذا الاختبـار على عدد من الفقرات تحـدد النشاطات، والمهن، والكفاءات، والصفات الشخصية، للعاملين بالمجالات المختلفة، واختبار المهن*VPI*، واختبار الاتجاهـات والاستراتيجيات المهنية*CASI* ، الذي يتضمن نظـرة الراشدين للعمل: الرضا المهني، وتنميـة المهـن، والأسلوب الأول عنـد الفرد، والإسـاءة بالتواصـل والالتزامات العائليـة، وأسلوب مواجهـة الخطـر، والحـدود الجغرافية. وتم تطبيـق نظرية هولاند فـي دراسات عـن المرأة في الثقافـات المتنوعة، كما تم استخدام نظرية هولاند فـي أكثر من *120* دولة، وهنـاك دراسات حديثة حول نظرية هولند تفيد باهميتها وسهولة الاستفادة منها.

# الفصل الرابع | 4



## نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر
## Gardener Multiple Intelligences Theory

قدم هوارد جاردنر *Howard – Gardner* (*Gardner 1984*) عالم النفس في جامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية نظرية توضح بان الإنسان يملك عدة كفاءات ذهنية مستقلة نسبيا؛ أطلق عليها مسمى الـذكاءات الإنسانية، التي اعتمد بها على علم الأحياء والأبحاث الثقافية، كما درس جاردنـر نظرية قياس الذكاء المنظـم في أعمال علماء النفسـ المعرفيين والتربويين وتطور نظرياتهم في الـذكاء، ووضح الاختلاف الأساسي بين نظريات أسلوب التعلم ونظريات الذكاءات المتعـددة: بـأن أسلوب التعلـم يهتم بالاختلاف في عمليـات التعلم، بينما تركـز نظرية الذكاءات المتعـددة على المحتـوى ونتائج التعلم. وهذا أدى إلى إعادة التفكير في الذكاء. وقد ذكر بداية أنها سبعة ذكاءات، ثم أضاف بعد ذلك ذكاءين: الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي.

أحدثـت نظرية الذكاءات المتعددة منذ ظهورها ثـورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية، وخاصة نظرة المعلمين عن طلابهم، وقد وضحت الأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة وفق قدراتهم الذهنيـة. كما شكلت هذه النظرية تحديا للمفهـوم التقليدي للذكاء، الذي يعترف بشكل واحد من أشـكال الذكاء الذي يظل ثابتا لدى الفـرد في مختلف مراحل حياته. فلقد جاء بنظرية الذكاءات أنـواع متعددة من الـذكاءات وأسلـوب استخدامها، وإن إفسـاح المجال لكل صنـف منها بالظهور والتبلور يفيد تطور المجتمع وتقدمه(*Checkley،1997*).

قدمـت نظرية الذكاءات المتعددة تفسيرا جديدا لقـدرات الفرد الفطرية، وأوضحت اختلاف القـدرات الخاصة بـين الأفراد بعمر مبكر وحددت أساليب التعامـل معهم وفق قدراتهم الذهنية،

إذ وضحت نظرية الذكاءات وجود اختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات تبدأ في مرحلة عمرية مبكرة، وفي أسلوب استخدامها والحاجة إلى إعطاء الفرص لكل صنف منها بالظهور والتبلور في إنتاج يفيد الفرد أولا وتطور المجتمع وتقدمه ثانيا.

وقد عرف جاردنر (*Gardener & Hatch، 1989*) الذكاء، بأنه القدرة عل حل المشكلات وإنتاج مواد لها قيمة في الثقافة والزمان الشخصي، وتوضح نظرية جاردنر بأنه لدى كل الفرد ذكاءات تختلف في ترتيبها لديه، ويختلف الأفراد في ترتيب هذه الذكاءات بينهم، وقدم تعريفا لأنواع الذكاءات التسعة كالأتي:

1 - الذكاء المنطقي والحسابي: هو القدرة على اكتشاف النماذج، والأسباب الاستنتاجية، والتفكير المنطقي، ويصاحب الذكاء التفكير العلمي والرياضي.

2 - الذكاء اللغوي: يتضمن البراعة والتفوق اللغوي، ويشمل القدرة على استخدام اللغة بفاعلية للتعبير عن النفس بالنثر أو بالشعر، وتستخدم اللغة كأداة لاستدعاء المعلومات.

3 - الذكاء المكاني (الفضائي): هو قدرة الشخص على استخدام وابتكار الصور العقلية لحل المشكلات وهذا العامل ليس مرتبطاً بالعامل البصري ، وقد نوه جاردنر بأن الذكاء المكاني موجود لدى الأطفال المكفوفين.

4 - الذكاء الموسيقي: يشمل القدرة على تميز اللحن وتأليفه وتركيبه، ودرجة النغمة فيه والإيقاع، وأن الوظائف السمعية مطلوبة هنا ليتمكن الشخص من أن يطور هذا الذكاء المرتبط بالنغمة واللحن، ولكنها غير مطلوبة لمعرفة الإيقاع.

5 - الذكاء الحسي الرياضي: القدرة على استخدام القدرات العقلية للتوافق والتنسيق بين حركات الجسم. وهذا الذكاء تحدى الاعتقاد السائد بان الذكاء العقلي والجسمي غير مرتبطين.

6 - الذكاء الشخصي: القدرة على فهم الشخص لمشاعره ودوافعه، وهذا الذكاء مرتبط بالقدرة على التصميم والعزم لأنهما مرتبطان بشدة بالثقافة.

7 - الذكاء الاجتماعي: القدرة على فهم مشاعر ونوايا الآخرين ودوافعهم ورغباتهم ليتجاوب معها بفعالية وكفاءة عالية.

8 - الذكاء البيئي (الطبيعي): القدرة على تمييز الكائنات الحية (الحيوانات والنباتات) وغير الحية مثل المعادن والصخور وتصنيفها والشعور بالأحداث في عالم الطبيعة مثل تغير التضاريس، والضغط وحركة السحب.

9 – الذكاء الوجودي: هو التأمل في الحياة والموت ومصير الكائنات الحية، والحقائق الأساسية، ويتوقف عن الأسئلة لشعوره بالاستيعاب، ويقوم بمناقشة المسائل الفلسفية والغيبيات.

ذكر جاردنر بأنه على الرغم من الذكاءات السابقة منفصلة من الناحية التشريحية، إلا أنها نادرا ما تكون منفصلة، وأن الذكاءات تعمل متحدة وتكمل بعضها ليطور الشخص مهاراته الشخصية أو حل مشكلاته. مثال: الراقص لا يبدع في عمله إلا إذا كان لديه: (*1*) ذكاء موسيقي عالٍ لفهم الإيقاع والنغمات الموسيقية. ( *2*) ذكاء اجتماعي ليدرك كيف يستطيع إلهام وتحريك مشاعر المشاهدين العاطفية خلال تحركاته. ( *3*) ذكاء رياضي يزوده بالتناسق والتوافق الحركي لتكملة حركاته بنجاح.

وبعد تأسيسه العلمي للنظرية عمل جاردنر وزملاءه (*Krechevsky، and Gardner، 1998 Feldma*) على إمكانية تطبيقها من خلال عدد من المشاريع منه: „مشروع الطيف" الذي يهدف إلى بناء مقاربة جديدة حول التقييم ووضع برنامج تعليمي يلائم السنوات المبكرة وفترة ما قبل المدرسة. ويقوم هذا المشروع على مبدأ أساسي مفاده أن كل طفل يظهر ويوظف مجموعة من الذكاءات، إن لم يكن من الممكن تحديد مدى قوتها فمن الممكن دعمها وتطويرها من خلال النشاطات والمجالات التي يتفوق فيها الطفل، وبواسطة برنامج تربوي مناسب ومتميز. ومشروع (*Key School*) يتعلق بالتعليم الأساسي، ومشروع *(Practical) Intelligence For School* الذي يقدم برامج للمستوى الأول من التعليم الثانوي، ومشروع (*Arts Propel*) برنامج موجه لتلاميذ المستوى الثانوي الثاني.

إن مقياس الذكاء العقلي العام يهتم ببعض قدرات المتعلم كالقدرة اللغوية والمنطقية والرياضية ويهمل قدرات أخرى عديدة، على الرغم من قيمتها في المجتمع؛ اذ اهتمت نظرية الذكاءات المتعددة بعوامل الجدة والأصالة في تعاملها مع المتعلمين، وفهم طبيعتهم وأساليب تعلمهم المختلفة، وكذلك دورها في تحسين المردودية التعليمية/ التعلمية.

ونبه ثورندايك سابقا إلى تصنيف الذكاء إلى ثلاثة أنواع متعددة، وأما ثرستون فنظر للذكاء على أنه مجموعة من القدرات العقلية صنفها سبعاً، ومجموعها يكون الذكاء العام، أما جيلفورد فيرى أن هناك ثلاثة أنواع أساسية من أوجه الذكاء تتضمن العديد من الذكاءات الفرعية، وأما فؤاد أبو حطب فقد صنف الذكاء إلى ثلاثة أنواع؛ معرفي واجتماعي ووجداني. وأعاد التصنيف في عام *1978* إلى سبع فئات: جسمي وحركي وإدراكي ورمزي وانفعالي وشخصي واجتماعي (أبو حطب، *1996*).

تعد نظرية جاردنر من النظريات المفيدة في معرفة أساليب التعلم وأساليب التدريس، فهي

تكشف مواطن القوة والضعف عند المتعلم، ويرى جاردنر أن الذكاء عبارة عن تسع قدرات تمثل الذكاء العام عند المتعلم والذكاء عنده عبارة عن مجموعة من المهارات تمكن الشخص من حل مشكلاته وكذلك القدرات التي تمكن الفرد من إنتاج ماله وتقديره وقيمته في المجتمع. وكثير من الناس يتساءلون لماذا يصر جاردنر على تسميتها ذكاءات بدلاً من مواهب، " وقد أجاب جاردنر: "لقد قصدت أن أكون إلى حد ما استفزازياً، فلو قلت بوجود سبعة أنواع من الكفاءات فلا ارى انني اضفت شيئا، والعاملون بمجال علم النفس والتربية على دراية بتنوع الكفايات والقدرات الخاصة، وربطها بمرحلة عمرية ما بعد المراهقة وكما يعرفون بوجود الموهبة، ولكن بتسميتها ذكاءات فإني أقول لقد اتجهنا إلى تحديد تنوع أساسي وقاعدي يسمى ذكاء، وأن هناك بالفعل عدداً من الذكاءات بعضها لم يذكر قط على أنه ذكاء. ولكي أقدم أساساً نظرياً سليماً وعميقاً لوضع اختبارات أساسية لكل ذكاء، والصمود أمام التحقق منه، ولتعرف بأنه ذكاء بحق وليس مجرد موهبة أو مهارة أو استعداد عقلي وذلك بإستخدام المحكات التالية:

1. إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ: فالشخص المصاب بتلف في الفص الجبهي الأيسر لديه تلف في الذكاء اللغوي فيجد صعوبة في التحدث، ومع ذلك يظل قادراً على حل المسائل الرياضية ... الخ، فهناك ثمانية أنظمة مخية مستقلة استقلالاً نسبياً.
2. وجود الأطفال غير العاديين مثل (الطفل المعجزة): فهناك فئة ترسم رسماً فائقاً غير عادي وآخرون لديهم ذاكرة موسيقية مذهلة يلعبون قطعة موسيقية بعد سماعها مرة واحدة، وهناك عباقرة في الرياضيات ومع ذلك علاقتهم بأقرانهم ضعيفة.
3. إن كل نشاط يستند إلى ذكاء له مساره النمائي، فالخبرة الموسيقية تبقى قوية من الصغر وحتى التقدم في السن أما الرياضيات المالية فلا تظهر في وقت مبكرة ولكنها تبلغ الذروة في وقت مبكر نسبياً، بينما القدرة اللغوية قد تستمر إلى ما بعد السبعينات، فالفرد قد يصبح روائياً ناجحاً أو شاعراً بعد الخامسة والسبعين.
4. إن الذكاءات لها تاريخها التطوري، فيمكن دراسة الذكاء المكاني من رسومات الكهف القديمة، ويمكن استخدام الذكاء المكاني اليوم في صناعة الأفلام وتكنولوجيا الأقراص المدمجة.
5. إن المقاييس القديمة كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال يضم اختبارات فرعية تتطلب الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني مثل ترتيب الصور والذكاء الجسمي مثل تركيب الأشياء.
6. إن الدراسات السيكولوجية التجريبية تدعم هذه النظرية: فالناس قد يستطيعون إظهار

مستويات مختلفة من الكفاءة عبر الذكاءات التسعة في كل مجال معرفي، والفرد قد يتقن مهارات محددة مثل القراءة ويخفق في مجالات أخرى.

7. إن المكونـات بالنسبـة للـذكاء يمكـن تحديدها عبر مجموعة مـن العمليـات والإجراءات، فالمكونـات بالنسبة للـذكاء الموسيقي مثلاً الحساسية لطبقة الصـوت والقدرة على التميز بـين البنيات الإيقاعية المختلفة وفي الـذكاء الجسمي الحركي القدرة على تقليد الحركات الجسمية للآخرين.

8. إن أفضل المؤشرات على السلوك الذكي وفق نظرية جاردنر هي قدرة الفرد على استخدام الرمـوز، فلكل ذكاء أنساقه الرمزية الفريدة، فبالنسبة للذكاء المكاني أنساقه الرمزية هي القدرة على استخدام الرسوم البيانية واللغات الرمزية (جابر، *1988*).

ذكـر جاردنر بأن بلورة هذه الـذكاءات تتطلب جهداً ذاتيا من الطالـب للاستفادة منها، وأن هـذا يتطلب التنوع في فرص تعليمية- تعلمية، لتحقيق استفادة المتعلمين من قدراتهم وإمكاناتهم ومفهـوم الـذات الأكاديميـة التي تساعـد في الاستفـادة من هذه الـذكاءات، التي أكـد أهميتها شافلسـون وزملاؤه لارتباطهـا بالمواد الأكاديمية والمقررات الدراسيـة(*et al.، Shavelson 1976*). وكذلـك بينتريشـن ودي جـروت (*Pintrich & De Groot، 1990*) أكدا أن كفايـة الذات الأكاديمية تنبئ باستخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المعرفية والمنظمة للذات في البيئة الصفية، وتنبئ باشتراك الطلبة بعملية التعلم والإنجازات الأكاديمية. خاصة أن الذات تنظيم عقلي معرفي مرن تتشـكل من الخـبرات الحياتية وبخاصة الـذات الواقعية التي تشمل إدراك الفـرد لمظهره وقدرته ودوره، وقيمه ومعتقداته وطموحاته، وعلاقاته الاجتماعية، وتتضمن المدركات والصور التي يعتقد الفـرد أنها خصائص ذاته كمـا يدركها وليس كما يرغبها، وان الذات الأكاديمية ترتبط بإمكانات الفـرد الدراسية وقدرته على أداء مهمة أكاديمية معطاة لـه (*Schunk، 1991*). وجاء عند باندورا (*Bandura، 1997*) صاحـب نظريـة التعلـم الاجتماعـي أن الطلبة الذين يطـورون قدرتهم يكون أداؤهـم في الاختبـارات التي تقيس الأداء أفضل، لان معتقداتهم عـن كفايتهم تساهم في الأداء الأكاديمي أكثر من القدرة العقلية. ووضح باندورا (*Bandura 1998*)، كفاية الذات؛ بأنها الأحكام الشخصيـة للفرد حول قدراته في تنظيم وتنفيذ مسارات الحـدث للحصول على أنواع معينة من الإنجـازات التعليمية، ويـرى بان أصحاب الـذات الأكاديمية العالية يتصفـون بالعمليات الفكرية المتطـورة، واستخـدام المهارات المعرفيـة الإدراكية بفاعلية والمثابرة العاليـة في البحث عن حلول للمشـكلات، ولديهم دافعية داخلية ويضعون الأهـداف التي تقود إلى تحقيق غايات يصبون إليها، ويتميـزون بالتخطيط وتنظيـم الوقت والتغلب علـى العقبات بالجهد المتواصـل. ذكر جاردنر بان

الـذكاءات تتوفـر بدرجات متفاوتة عند الشخص الواحد كما تتفـاوت بين الأشخاص. ويتميز احد الطلبة فـي المرحلة الدراسية الثانوية بذكاء ما بدرجة اكبر من ذكاء آخر، وهذا يجب أن يستغل فـي توجيهيه إلى التخصصات الدراسية التي تتناسب مع هذا الذكاء.

وتم تطبيـق أفكار الـذكاءات المتعددة في المواقـف الدراسية لما تعود به مـن فوائد مهمة على الطالـب وتزيد من دافعيته وانخراطه الأكاديمي. وطبقت نظرية الـذكاءات المتعددة في تشخص المناهـج والدروس لتمكين الطالب من تقوية قدراته العقليـة كوسيلة لتفوقه في الإنجاز الأكاديمي وتحقيـق النجـاح الشخصـي. وأكـدت الجمعيـة الوطنيـة لمـدراء المدارس الثانويـة (*National Association of Secondary Schools Principals*) اهميـة اختبـار الـذكاءات المتعـددة فـي تقييم أسلوب التعلم لأنها أداة مختصرة وتوفر الوقت وذات كفاءة لتحدد أفضل أسلوب للتعلم والذكاءات المتعـددة لدى الطلبة، وأنها عملـت على استخدام المعلومات الناتجة من هـذه الأداة مع المعلومات الأكاديمية الناتجة من علامات اختبار مستوى الإنجاز ومتوسط التحصيل (*GPA*) لتحليل العلاقة بـين أسلـوب التعلم والذكاءات المتعددة والإنجـاز الأكاديمي. واجرت الجمعيـة الوطنية دراسة تم فيها سؤال الطلاب/ الطالبات كيف يرون أنفسهم كمتعلمين بصريين، سمعيين، حسيين/ حركيين، تحليليـين أو شاملـين، أو يفضلوا الدافع ذاتي أو مع الآخريـن، أي يعملون بأنفسهم أو مع الآخرين، أو يفضـل التعلـم داخل الصف او خارجه، وهـل يفضلون الجو الهـادئ أو الصخب عند الدراسة. وتم سؤال الطلاب كيف يعتبروا أنفسهم طلاباً مثابرين ومسلين؟ وهل يحتاجون التلقين (الإلقاء) أو استخـدام المـواد عند الشرح. اي تم قياس الذكاءات المتعـددة: اللغوية والمنطقية وحس/حركية والموسيقيـة والذاتية / الشخصية، والاجتماعية ووالجودية والطبيعية. تم في هذ الدراسة التحقق مـن صدق الأداة عـن طريق المقارنة بين نتائج أسلوب التعلم للأداة مـع نماذج أسلوب التعلم التي طورتها الجمعية الوطنية لمدراء المدارس الثانوية (*Keefe et al. 1989*). وفـي دراسة (*Armatrong، 1994*) تمـت مقارنة نتائج الذكاءات المتعددة لجاردنـر مع قائمة الذكاءات المتعددة من تصميمه، والتـي جمعت من الطلاب الجامعيـين وطلاب الدراسات العليا، وقد وجـدت دلالة ارتباط موجبة *375*، عنـد مستـوى *0*، *0.001* بين الأداة (*NASSP*) وقائمـة (*Armatrong*)، وتم التحقق من ثبات الأداة فـي سبع مدارس ثانوية، وهـي موجبة *796*. ودالة عند مستوى *0.001*، ووضحت نتائجها وجود علاقـة ارتباط بين أسلوب التعلم/ الذكاءات المتعددة والإنجاز الأكاديمي. وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتـين: مجموعة إناث ومجموعة ذكور للقيام بتحليـلات إضافية. وبعد دراسة البيانات وجد الباحث ظهور علاقات ذات دلالة لدراستها. وتم تصنيف الطلاب من عالي – متوسط – منخفض فـي البيانات الأكاديمية، وتم تشكيل جداول الاحتمـالات مع بيانات الأداة، واتضح من المتوسطات وقيـم اختبار "ت" وجود اختلافات دالة احصائيـا بين علامات الأداة والإنجاز الأكاديمي للذكور

والإنـاث. وتم حسـاب النسبـة بالاعتماد على الإنجـاز الأكاديمي للطلاب وإجاباتهـم في الأداة، واتضح من النتائج ان هناك فروقاً بين الذكور والإناث.

يعـد نمـوذج المدرسـة الشاملـة (*Comprehehsire school*) الـذي يقبل الطـلاب من مختلف القدرات التعليمية ويمتزج بها المناهج الأكاديمية بالدراسات العملية والمهنية ووجود برامج بقاعدة واسعـة من المقررات الإلزامية والتشخيصية والاختيـارات التي تقدم للمعلمين بمستويات متدرجة تتناسـب مع ميول الطلبة وقدراتهم، وتتبع المدرسة الشاملة نظاماً يسمح للطلبة بتجربة اختيارهم بحيـث يكون اتجاههم لتخصص معين مبني على خبرتهـم بميولهم مما يؤدي إلى تنمية قدراتهم وحسن توجيههـا. وكذلك نظام الساعات المعتمدة (*Credit hour –System*) في المدارس الثانوية التـي تقدم برنامجاً تربوياً شاملاً متكامـلاً ومتوازناً يتضمن الجوانب الأكاديمية والمهنية والفنية، ويتيـح للمتعلمين فرصاً متعددة لاختيار المقررات الدراسيـة التي تتناسب مع استعدادهم وميولهم وقدراتهـم (يونسكـو، *1993*). إن نظريات الـذكاء المتعـدد إيجابية ومفيدة وبخاصـة في ميدان التعليـم، فيختلف الأفـراد من حيث ميولهم واتجاهاتهم وقيمهـم وشخصياتهم، ويختلفون بأنواع الذكاء التي يملكونها، الأمر الذي يفتح المجال أمام المربين لاستثمار جميع النشاطات العقلية التي يملكها هؤلاء الأفراد والعمل على تنميتها ورعايتها.

## نظرية جاردنرز والإرشاد المهني

تهتـم جميـع دول العـالم اهتماماً كبـيراً بالتعليم الثانـوي وبنيته ومناهجـه لمواجهة تحديات القـرن الحـادي والعشريـن وأساليب الحياة فـي هذا القرن وقيمتهـا الجديدة التـي ستؤدي إلى أهـداف جديـدة وبنـى ومحتويات جديـدة للتعليم والتعلـم. وتجري الـدول المتقدمـة الدراسات والأبحـاث لتعـرف افضـل المناهج الدراسيـة وأساليبهـا في عمليـة التعليم والتـي تنتهي بصقل قـدرات الطالـب وتوجيـه باختيـار الدراسـة او المهنـة التـي تتناسـب معهـا، والتـي تكـون وراء نجاحـه المهنـي فـي المستقبـل، وتنعكس علـى حياتـه اليوميـة. وبالتـالي تنعكس علـى المجتمع. وقـد اهتمـت جميع دول العـالم المتقدم بالموهبـة والقدرات سـواء أكان الذكاء العـام او القدرات الخاصـة، وتطويـر المقاييـس التـي تساعـد علـى تعـرف اصحابهـا وتوجيههـم دراسيـا ومهنيا.

إن بنـاء المناهج الدراسية يعدّ ركنـاً أساسياً فـي تحقيق مطالب نمو المتعلمين واكتساب الخبرة والدافعيـة والميـول والاتجاهات. وتعـد نظرية الذكاءات المتعـددة من النظريـات الحديثة منذ أن تحـدث عنها جاردنـر لأول مرة *1983*، ويرى جاردنر ان مفهوم الـذكاء القديم ينادي بالثبات على مبـدأ العامـل الواحد مثل ألفرد بينيه الـذي استخدم درجة مفردة لتقرير القـدرة العقلية ولويس تيرمـان الـذي قال إن الفرد يكـون ذكياً بقدر ما يكون قـادراً على التفكير المجـرد. ويرى جاردنر

بـان تعدد الذكاءات يقوم على أسـس بيولوجية وثقافية ويؤكد بأن التعليم السياقي هو الذي يحقق النجاح في النظام التعليمي (Gradner، 1984)، ودعم جاردنر نظريته بالنقاط الاتية:

1- يمتلـك كل شخص الذكاءات الثمانية كلها، وبعض الناس يمتلكون مستويات عالية جداً من الأداء المهنـي في جميع الـذكاءات من أمثلة الشاعر جوهـان، وبعضهم يمتلكون مستويات منخفضة جداً من الأداء المهني منها كبعض المعاقين.

2- معظـم النـاس يستطيعـون تنميـة كل ذكاء إلى مستوى مناسـب من الكفـاءة إذا تيسر له التشجيع والإثراء والتعليم (برنامج سوزوكي لتنمية المواهب).

3- تعمل الذكاءات معاً بطريقة مركبة.

4- هناك طرق كثيرة تكون فيها ذكياً في كل فئة، فكل فرد يظهر مواهبه في الذكاءات ويربط بينها بطرق متنوعة.

واستناداً إلى ذلك، فإن نمو الذكاءات يعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية هي:

1- الفطرة البيولوجية (الوراثة والعوامل الجنينية(.

2- تاريخ الحياة الشخصية ويضم الخبرات مع الوالدين والأقارب والأصدقاء.

3- الخلفيـة الثقافية والتاريخية، وتضم المكان والزمان حيث ولدت ونشأت، وطبيعة التطورات الثقافية والتاريخية وحالتها في المجالات المختلفة (جابر، 2003)

وضع جاردنـر (Gradner, 1992) توزيعا للمهن على أساس الـذكاءات المتعددة يتضمن ثمانية انواع، وذلك على النحو الآتي:

1 – الجسمـي الحركـي Physical Motor يختـار صاحبه من إحدى المهن؛ ممثـل أو رياضي أو نجار أو مصمم ألعاب كمبيوتر أو حرفي أو راقص أو طبيب الرياضة أو ميكانيكي إطفاء أو حارس غابات أو صائغ أو ميكانيكي أو درب شخصي أو معلم التربية الرياضية جواهرجي أو أخصائي الترفيه أو معالج طبيعي أو جراح أو مدرس يوجا.

2 – الشخصـي Intrapersonal يختـار صاحبه من إحدى المهن؛ ممثـل أو فنان أو مرشد مهني أو خبـير استشـاري أو أخصائي في علم الجريمة أو معالج الطاقـة أو متنبيء مستقبلي أو ضابط استخبارات أو مرشد أشخاص أو فيلسوف أو مخطط برنامج أو مقاول أو أخصائي نفسـاني أو طبيب نفسي أو صاحب أعمال التجارية الصغيرة أو المالك أو المستشار الروحي أو عالم الدين أو المعالج أو الكاتب أو مرشد الصحة النفسية.

3 – البصـري المـكاني Visual/Spatial، يختـار صاحبـه من إحدى المهن؛ معـد نماذج ثلاثية

الأبعـاد، أو المعمـاري أو الفنان أو مبرمج الكمبيوتر أو المهندس أو صانع الرسوم المتحركة أو الفنـان أو مصمم ديكورات داخلية أو المصـور أو الميكانيكي أو الملاح أو ربان السفينة أو العامـل في الهواء الطلق أو كابتن أو النحـات أو المخطط الاستراتيجي أو المساح الحضري أو مخطط موقع الانترنت.

4 - الاجتماعـي *Interpersonal*، يختـار صاحبـه من إحـدى المهن؛ ممثـل أو إداري أو مسؤول الاتصـالات أو ضابـط الصراع أو أخصائي توجيه سفن، أو مدير عملاء، أو مساعد طبيب أو دليـل المجموعات، أو مديـر الموارد البشرية أو متخصص بالتسويـق أو ممرض أو مدير مجموعات السلام أو سياسي أو نفساني أو زعيم ديني أو يعمل بالدير أو أخصائي اجتماعي أو معلم أو مشرف تدريب أو مرشد سياحي أو جرسون /نادل.

5 - الطبيعـي *Naturalist* يختـار صاحبه من إحدى المهن؛ محلل نوعية الهواء أو فني أخصائي بصحـة حيوانـات، أو الانثروبولوجي أو الفلكـي أو عالم نبات أو مـدرب الكلاب أو محامي البيئة أو مزارع أو حارس غابات أو بستاني أو جيولوجي أو مصور الطبيعة أو طبيب بيطري أو أخصائـي حدائق طبيعية، أو باحث مياه جوفية أو عالم البيئة البرية أو الطبيب البراري أو دليل الحياة البرية.

6 - المنطقـي / الرياضيات *Logical-Mathematical* يختـار صاحبه من إحدى المهن؛ مدقق أو محاسـب أو مراجع الحسابـات أو محلل كمبيوتر أو فني كمبيوتـر أو مبرمج قاعدة بيانات أو اقتصـادي أو مباحث أو مهندس أو محامي أو عالم رياضيات أو محلل شبكة الانترنت أو طبيب أو فيزيائي أو باحث أو عالم أو خبير إحصائي أو ماسك الحسابات.

7 - اللغوي اللفظي *Verbal -Linguistic* يختار صاحبه من إحدى المهن؛ أخصائي اتصالات أو محامـي أو ممثـل كوميدي أو نائب مدير المتحف أو محرر في النشر أو مؤرخ أو صحافي أو وكيل أعمال أو أمين مكتبة أو استشاري تسويق أو مذيع أو شاعر أو سياسي أو معالج الكلام أو مضيفة حوار أو مدرس أو مترجم لغة أو كاتب.

8 - الموسيقـي *Musical* يختـار صاحبه من إحـدى المهن؛ منظم السمـع أو مدير فرقة/ جوقة أو معـد تسجيـلات موسيقية أو معد قرص موسيقي أو مستشار مخيـم موسيقي أو مخيم كوميديـا أو ناقـد موسيقي أو محـرر الصوت أو محامي الموسيقـى أو أمين مكتبة الموسيقى أو ناشـر الموسيقـى أو تاجر تجزئة للموسيقـى أو مدرس الموسيقى أو معالـج بالموسيقى أو موسيقار، أو مؤلف البيانو أو مهندس تسجيلات أو مغني أو معالج الكلام أو مقلد الأصوات.

9 - الوجودي *Existentil* يختار صاحبه من مهن تتعلق بالتأمل بالحياة والموت ومصير الكائنات

الحية، والحقائق الأساسية، والمسائل الفلسفية والغيبيات.

قضايا في الإرشاد: قدمت البحوث التي استخدمت نموذج جاردنر في المجال التربوي أساليب وتفسيرات مختلفة تلقي الضوء على مدى الاستفادة منها في دراسة سلوك الفرد، وخاصة فيما يتعلق بتميزه، إذ إن النظرية قدمت تفسيرات وتوجهات وأدوات تساعد المرشد والمسترشد، إلا أن المرشد يجد صعوبة في تفسير مختلف انماط المهني، إذ النظرية لم تتعرض مباشرة إلى الإرشاد المهني وان ربط جاردنر بين الذكاءات المتعددة والمهن المناسبة لها.

يتطلب الاختلاف بين ذكاءات المرشد والمسترشدين الحذر في عملية التعامل مع الاتجاه الآخر من المسترشدين، والأخطر في التفاعل مع المسترشدين، وهذا يتطلب من المرشد أن يكون على وعي من هذه الاختلافات. إن المسترشدين الذين يواجهون صعوبة في الاختيار يكون لديهم أكثر من ذكاء أو ليس لديهم ذكاءات محددة لمهن هم يفضلونها، ويكون على المرشد أن يعمل على المساعدة في الحصول على خبرات جديدة، وقد يشعر المرشد بالإحباط من مثل هؤلاء المسترشدين خاصة من لا يرغب في اكتساب خبرات جديدة، لذلك يجب أن يتعلم المرشد أن يكون أكثر صبرا مع هذه الحالات.

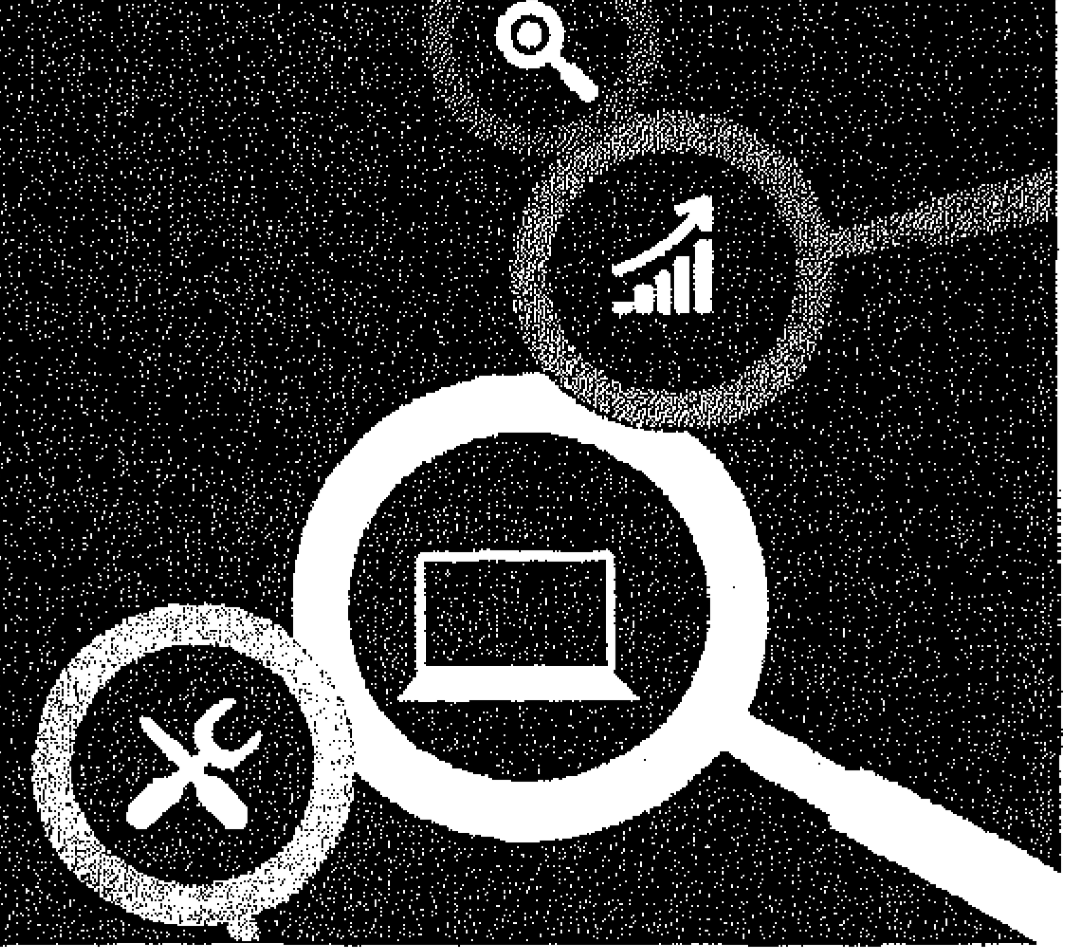
إن نظرية جاردنر لا تزود معلومات كافية عن المهن وتصنيفاتها، لذلك يجب أن يضع المرشد في اعتباره استخدام أساليب أو مراجع أخرى لتنمية النشاطات المهنية، وخاصة فيما يتعلق بالتعليم والأسرة ومكان السكن والمسؤوليات الشخصية.

**دور المعلومات المهنية:** قدمت نظرية جاردنر معلومات مفيدة في الإرشاد من خلال المشاريع التي تقدم بها لمختلف المراحل الدراسية، الا ان على المرشد الرجوع الى ما توفره المدراس من مراجع وأدلة أنظمة حاسوبية في الإرشاد المهني، وخاصة المرشد في الدراسة والمهن *The Educational Occupational Finder*.

**دور الاختبارات:** اعد اختبار الذكاءات المتعددة، وهو متوفر بالعديد من اللغات ومنها اللغة العربية، ويحتوي هذا الاختبار على عدد من الفقرات تحدد الذكاءات وربطها بالمجالات المهنية المختلفة، ويمكن تطبيق تلك الاختبارات على كل من الذكور والاناث، وقد تم تطبيقه في الثقافات المتنوعة.




# النظرية التحليلية
# في الإرشاد المهني



# الفصل الخامس | 5

## نظرية الأنماط عند ماير بريجز
## Myers Briggs Type Theory

تقــوم نظريــة الانماط عند مايربريجز على نظرية يونــغ، وسنعرض لنظرية يونج اولا ثم لماير برجز.

كارل جوستاف يونغ واحد من أهم المفكرين السيكولوجيين في القرن العشرين، ولد كارل في السادس والعشرين من يوليو عام *1875* فــي سويسرا، ونشأ وحيدا أثناء عمله في زيورخ وباريس، وأعجــب يونــغ بفرويــد وأخذ يطبق أفكاره فــي اعماله. بدأ فــي مراسلته حتى التقى بــه في فينا وأصبحــا صديقين واستمرت الخطابات بينهما لمدة *7* سنوات. رشحه فرويد ليرأس المعهد القومي للتحليــل النفســي عام *1911*. اختلف مع فرويــد على مفهوم الليبدو فضعفـت العلاقة بينهما حتى قــدم استقالته مــن رئاسة المعهد، فانقطعــت العلاقة بينهما عام *1914*. نــال يونغ اعجاب الجميع كطبيــب نفسي ونال الفخرية لمدينة زيورخ والدكتــوراه الفخرية في الادب من هارفارد وأكسفورد، وقد جمعت كتاباته في *20* مجلداً ومات عام *1961* في منزله.

تعــد نظريــة كارل يونــغ *Carl Jnng* منــذ عام –*1921 1971* مــن أهم ما قدم فــي علم النفس التحليلــي في تحديد نماذج الأنماط السيكولوجية للشخصية وربطها بأسلوب حياة الفرد، إذ ذكر يونغ (*Jung، 1932*) أن نمط الشخصية يتأثر بالعوامل الموضوعية الخارجية والذاتية الكامنة وراء استعــداد الفــرد للقيام بنشــاط معين، ويحدد الاتجــاه النمطي*Typique* سلــوك الفرد واتجاهاته العامــة. ونمــط الشخصية قنــاع يلبسه الفرد للتجاوب مــع الوسط الاجتماعــي، وللقيام بمسايرة معايير المجتمع، وللاستجابة للقيم وللاتجاهات السائدة في المجتمع، بسلوكه ومشاركته الآخرين.

ويضطر الفرد في بعض الأحيان إلى لبس قناع لا يتقبله داخليا، وهنا تظهر شخصية الفرد على شكل مغترب عن حقيقته، إذ تخفي خلفها الأنا الحقيقية، ويظهر في هذه الحالة انقسام الشخصية وصراع بين الأنا الحقيقية والأنا المزيفة، ثم يحدث تمزق في العالم الداخلي للفرد، ويؤدي إلى نشؤ اضطرابات أو أمراض نفسية(*Jung، 1937*).

## مكونات طبيعة الشخصية الانسانية لدى يونغ

**الغرائز والطاقات النفسية:**

- الليبدو: يرى يونغ ان البشر لديهم غرائز فسيولوجية فطرية، ويرى ان النشاط العقلي يقوى بطاقة نفسية (الليبدو) وأن مفهوم يونغ عن الليبدو يشير الى الطاقة النفسية الكلية المستثمرة في النشاطات والإحداث، وتأخذ الغريزة الجزء الاكبر من طاقة الليبدو من عدة مصادر بما فيها الجنس.
- القيمة: يتلخص مفهوم القيمة في ان الطفل يبدأ بتكوين قيم مختلفة طبقا لما يفضل الوالدين وما هو مفضل لديه.
- العُقد: هي الطريق المميز الذي تعبر النفس من خلاله عن ذاتها، وعلى سبيل المثال فإن مجموعة الافكار والمشاعر المتمركزة حول الام تتشابك لتكون عقدة الام.
- اختبار تداعي الكلمات: يستخدم لقياس الطاقة المتجمعة، واستخدام يونج هذا الاسلوب كوسيلة للكشف عن الكذب اللفظي، وهذا الاختبار يتكون من قراءة قائمة من الكلمات المفردة، وفي نفس الوقت يرد عليها بكلمات تأتي الى الذهن، وبعد اكتمال القائمه يتم التفكير عن طريق استعادة الاستجابات السابقة.
- مبدأ المتضادات(المتناقضات): يرى يونغ ان الحياة تتكون من متضادات عديدة كالليل والنهار والميلاد والموت والشعور واللاشعور وهكذا.
- مبدأ التكافؤ: يعني ان الطاقة نظام ثابت تماما ولا يتغير، وإذا انتقلت من احد اجزاء النظام فإنها تظهر في مكان آخر؛ فإذا انسحبت الطاقة (الليبدو) من احد مظاهر الشخصية فإنها ستظهر بصورة اخرى في مكان آخر.
- مبدأ توزيع الطاقة: تخضع الشخصية لمبدأ التنظيم الذاتي، فطاقة الليبدو تنساب من موضع ذي توتر عالٍ الى آخر اقل توترا، كما يرى يونغ ان كل المكونات الشخصية لديها ميل لان تكون متساوية في الطاقة والظهور.
- الغاية (القصدية): يرى يونغ ان أي سلوك يجب ان يفهم في ضوء الهدف منه والسبب

مـن ورائـه؛ فالشخصية لا تتحدد عن طريق الماضي فقط بـل تستمد من تطور هادف نحو المستقبل.

- اللاشعور: قوة فطرية باعتدال، وتشمل ينابيع الابتكار ومصادر الإرشاد، والجزء الاساسي والهام فيه (هو جزء جمعي) يتكون من الاتجاه للتفكير السوي وتوريث السلوك من الاجيال السابقـة، وهناك جزء اصغر ينتج من الكبت النفسي، وبعض الخبرات الشخصية الفردية الخاصة بالفرد فقط (شخصي).
- الشعور: الشعور في علم النفس التحليلي يشبه الى حدّ ما جزيرة صغيرة تظهر في وسط بحر واسع.
- الأنا (الشعـور الشخصـي): جهاز معقد مـن الافكار الشعورية يكـون مركز الادراك عند الفرد، ويمـده بمشاعر الهوية الذاتية، والاستمرارية تبـدأ بالتكوين في سن الرابعة، وهي الجزء الوحيـد الشعوري في الذات، واليها يرجع ما يسمى بعقدة الأنا. وهي مركز الشعور وأحـد الانماط الأولية الاساسية للشخصية، وهي تـزود الفرد بإحساس بالاتساق والاتجاه في حياته الشعورية، وتميل الى معارضة ما يمكن ان يهدد الاتساق الشعوري الهش.
- اللاشعـور الشخصـي والعقد: هـو الوسيط بين اللاشعور الجمعـي والشعور، ويحوي المواد غـير الموجودة في متنـاول الشعور، ويصعب التمكـن من ادراكها لأنها كبتـت او حدث لها تسـامٍ. ويتألف اللاشعـور الشخصي من النزعات الطفولية المكبوتـة والرغبات والمدركات قبـل الشعوريـة، والخبرات المنسيـة التي لا حصر لهـا والتي تنتمي اليه وحـده. اما العقد فقصد بها يونغ ميل الافكار الى الارتباط والتداعي حول نواة معينة، وهذه النواه تعمل كنوع مـن المغناطيس النفسي له قدر مـن الطاقة، ويجتذب الفرد على نحو ما الى افكار تتناسب مع طاقته، وقد تكون هذه العقد شعورية أي نعرفها، وقد تكون شعورية جزئيا؛ أي اننا نعرف شيئا عنها ونجهل اشياء، وقد تكون لا شعورية حيث تسلك هنا وكأنها مستقلة عن صاحبها.
- اللاشعـور الجمعـي: مخزن للتمهيدات الكامنة والمستـترة التي تقدم العالم للفرد بطريقة خاصـة. ويرى يونغ اننا نولد ولدينـا ارث سيكولوجي كالإرث البيولوجي، وكلاهما محددان مهمـان للسلوك والخـبرة، كما اننا نملك لاشعوراً جمعياً يشتمـل على مواد نفسية لا تجيء من الخبرة الشخصية، وهو مشترك وعام لدى جميع الناس، وكذلك فهو واحد. ولعل ذلك يرجـع الى تشابـه بناء العقل بين جميـع اجناس البشر. إن اللاشعـور الجمعي يسعى دوما لتحقيـق اغراض الجماعـة، ولا يسعى مطلقا لبلـوغ نصيب الفرد وقـدره، ان قدرة الفرد ناتجة عن التعاون بين الشعور واللاشعور.

- تركيب الشخصية: يعد نموذج يونغ لتركيب الشخصية اكثر تعقيدا من الذي وضعه فرويد؛ فعلى سبيل المثال العقد تنشأ في اللاشعور، ويمكنها الانتقال الى الشعور، وتحاول التأثير والتحكم في الشخصية لتحقيق اغراضها الخاصة، بينما يرى فرويد العكس. وهو يرى ان الشخصية تتألف من عدة أنظمة تعمل في ثلاثة مستويات من الشعور، فالأنا تعمل في المستوى الشعوري، والعقد والأنماط الأولية تعمل عادة في مستوى اللاشعور الشخصي واللاشعور الجمعي على التوالي، وتعمل الاتجاهات والوظائف في المستويات الثلاث من الشعور، ويمضي الزمن يحدث تآلف بين الشعور واللاشعور داخل الشخص، وذلك من خلال عمل الذات، وهي من اهم هذه الأنماط الأولية على الإطلاق.
- نمو الشخصية: لدى كل فرد ميل للتفرد أو لتنمية الذات. والمقصود بالتفرد ان يصبح كائنا حيا فردا متجانسا. فكلما زاد تفرد الشخص اصبح اكثر شعوراً بنفسه عن طريق معرفة الذات وتصرفه وفقا لذلك.

ومن وجهة نظر يونغ فإن النمو والارتقاء للشخصية يتألف من تكامل مادة جديدة مع شعور الفرد، وهذا يشمل اكتساب معرفة العالم ومعرفة الفرد نفسه. ونمو الأنا في الاساس هو امتداد واتساع الوعي الشعوري، ومهما يكن من شيء فإن التفرد هو نمو الذات، ومن وجهة نظر يونغ فإن الهدف هو اتحاد الشعور مع اللاشعور.

- مراحل نمو الشخصية لدى يونغ: لم يفصل يونغ في معالجة مراحل الحياة كما فعل فرويد، بل عرض بعض الافكار الاساسية في هذا المجال، وهي:
- الطفولة: يرى يونغ انه من الخطأ ان نفسر ان الاطفال الذين يواجهون صعوبات انفعالية مثل غرابة سلوك الطفل او العصيان او الاتكالية على انهم مضطربون اضطراباً شديدا، ففي مثل هذه الحالات ينبغي علينا ان نفحص الوالدين وان ندرس بيئتهم.
- الشباب والرشد المبكر: في هذه المرحلة يحدث ميلاد نفسي لمرحلة المراهقة، وبما يصاحبها من تغيررات نفسية وفسيولوجية. وتتميز هذه المرحلة بالتمايز النفسي، وهو البلوغ والنضج اي المراهقة والاستقلال عن الوالدين، وفجأة هنا تواجه الشخصية مواقف تتطلب اتخاذ قرارات والتوافق مع الحياة الاجتماعية.
- متوسط العمر: يرى يونغ ان هذه المرحلة تبدأ تقريبا ما بين الخامسة والثلاثين اوالأربعين، ويشعر الناس فيها أنهم بحاجة للقيم الروحية، وهي حاجة تشكل دائما جزءا من النفس، غير انها تتنحى جانبا في وقت مبكر من الحياة بسبب ما يكون للميول المادية من أولوية، وفي هذه المرحلة يحقق الناس النجاح والاستقرار بنسب متفاوتة.

- سـن الشيخوخـة: ان اهتمـام يونـغ بهذه المرحلـة ضئيل، فهـو يرى ان مرحلـة الشيخوخة والطفولـة متشابهتـين. ففـي هاتين المرحلتين يقوم الشخصـ بوظيفته اللاشعورية الى حد كبير؛ فالطفل لم يكن قد بلغ بعد مرحلة تكوين أنا شعورية عاقلة. والمسن يغرق تدريجيا في اللاشعور الجمعي ويختفي فيه في النهاية.
- الانمـاط الاولية: توجد منذ الميلاد، وهي موروثـة وتمثل الطبقة العميقة والمتعذر الوصول اليها من الشخصيه. وتحوي القناع والظل، وهي تكوين تمثل لفكرة سائدة، وهذه التمثلات يمكـن ان تتفاوت تفاوتـا كبيرا فـي التفاصيـل دون ان تفقد نمطها الاساسـي، وهي تشكل البنـى التحتيـة للنفس، وهي تشبه البلورات، حيث لا يوجد بلورتـان تتشابهان تماما، ويرى يونـغ ان الانماط الاوليـة كعناصر بنائية فـي اللاشعور. وهي تثـير خيالات الفرد وأساطير الجماعة حيث تبدو كمنظم وتتكرر انماط معينة من المواقف والإشكال، وقصة أوديب مثلا جيـدة لمواقف النمط الاولى الذي يتناول حب الابن العميق لامه، وصراعه مع ابيه، ويمكن ان نجـد هذا الموقف في كثير مـن الخرافات والأساطير كنمـط سيكولوجي لدى كثير من الافراد.
- الأنيمـا والأنيموسـ: يتبنـى علم النفس التحليلي الرأي الاوسع فـي ان الانسان في اصله ثنائـي الجنس، ولكنه يختلف عن النظريات الاخـرى لأن هذه الظاهرة تنسب الى الانماط الاوليـة، فالأنوثـة اللاشعورية فـي الرجل ترجع الى نمط اولي يعـرف بالانيم، اما الذكورة اللاشعورية فـي الانثى فتعرف بالانيموس. هذه الانماط الاولية تحدث امرين: الاول: يجعل لدى الذكور صفات انوثة، والثاني: تكوين اطر عمل تجعل الذكور ينجذبون للإناث والعكس عنـد الإناث. والانيما تمد الذكور بصورة مثالية عن الانثـى، والانيموس يمد المرأة بصورة مثالية عن الرجل، ويحدث التوافق بين الرجل والمرأة عندما يكون عند الرجل مركب انثوي قوي وعند الأنثى مركب ذكري قوي.
- الشعـور الجمعي (القناع) *The persona*: هو الوجـه الخارجي من الشخصية، وَوُضِعَ ليقابل حاجات المجتمع بينما يخفـي خصائص الشخصية الطبيعيه الداخلية. وهو الخُلق الذي من خلالـه يتصل الفرد بالآخرين، ويشتمل القناع على ادواره الاجتماعية والملابس التي يختار ارتداءها وأساليبه الفردية في التعبير عن نفسه، وللقناع جوانبه الموجبه وجوانبه السالبة، فالقناع المسيطر يمكن ان يكتم انفاس الفرد، ويرى يونغ ان القناع ضروري لانه من خلاله يتصل الفرد بعالمه وهو يبسط تفاعلاته لانه يبين ما الذي يمكن ان يتوقعه من الاخرين.
- الظـل: يتكـون منذ الميـلاد ويحوي المواد البدائيـة والواخزة للضمير وغـير المرغوبة من

الشخصية؛ بالإضافة الى اية خصائص ايجابية تكون متعارضة مع القناع (*Jung,1971*).

- انمـاط الشخصية: قسم يونغ الشخصيـة الى نمطين: منبسط ومنطوي، وهذان النمطان يمثـلان قطبين متقابلين، فالمنطوي يتوجـه نحو العالم الداخلي الذاتي بينما يتجه المنبسط نحـو العالم الخارجي الموضوعي، ويميل المنطويـون الى الانسحاب والعزلة والتأمل العقلي، ويتميـزون بقـدر من الكـف، ويبدو عليهم عـدم الثقة والميـل الى الدفاع عـن الذات، وهم يبتعدون عـن التفاعل الاجتماعي، اما المنبسطون فهم اجتماعيـون يسهل عليهم ان يكوّنوا صداقـات، ويبدون اكثر انفتاحا واقل حرصا، ولديهم ثقة اكبر في انفسهم ويتسمون بعدم المبـالاة، والأنمـاط المتطرفة لا وجود لها في دنيا الواقـع، ويقسم يونغ الفروق الفردية وفق انماط الشخصية الوظائفَ والاتجاهات في عمليتين:

**العمليـة الاولى**: تتنـاول طريقة الفرد في الاستجابة للمتغيرات الخارجية والداخلية، وتتكون من اربعة وظائف:

*1* – الحسي: يهتم بالحواس بشكل كبير.

*2* – الفكري: الذي يسعى ويفهم ويستقبله بمداركه.

*3* – الوجداني: يهتم بتحقيق السعادة والرغبة الشعورية.

*4* – الحدسـي: ويشـكل احاسيسـ ومشاعـر داخليـة لا يمكن تفسيرهـا بسهولـة اذا لم تتقدم الوظائف السابقة.

**العملية الثانية**: تتناول اتجاه حركة الليبدو، وهي ذات اتجاهين، هما:

*1* – الانبساط: أي تحويل الليبدو نحو العالم الخارجي.

*2* – الانطواء: أي تحويل الليبدو نحو اعماق النفس البشرية.

كما يرى يونغ ان الناس يميلون بدرجة كبيرة او قليلة الى أي من الانماط الاتية:

**النمط المنبسط المفكر**: هذا النمط يدرك كل شيء على انه مشكلة عقلية تحل بجمع الحقائق والبيانات وبالاستدلال وصولا الى نتيجة منطقية، وهؤلاء يصلحون للوظائف التنفيذية ويجيدونها.

**النمط المنطوي المفكر**: هذا النمط يتتبع الفرد فيه افكاره متوجها الى الداخل بدلا من توجهه الى الخـارج، وقـد ينشغل تفكيره انشغـالا تاما بالواقـع الذاتي، والذي لا يكـون مفهوما للآخرين كالعلماء واسعي الثقافة.

**النمـط المنبسط الوجداني**: هذا النمط يميـل الى صحبة الناس والتحدث معهم؛ حيث يعمل

عملاً يتطلب تفاعلا مع الناس، ويعمل على اكتساب موافقة الاخرين.

**النمط المنطوي الوجداني:** هذا النمط محكوم بمعتقداته القوية وولاءاته ولكن هذه الوجدانيات والمشاعر يصعب ان تظهر.

**النمط المنبسط الحسي:** يضع يونغ في هذا النمط من يستمتع بالخبرة الحسية العيانية كخبير تذوق الاطعمة وأنواع الشراب والروائح، ويتذكر اصحاب هذا النمط تفاصيل عيانية مادية اكثر من أي نمط اخر.

**النمط المنطوي الحسي:** يضم العمليين من الناس، فمن لديهم ذاكرة قوية التفضيل وبسبب هدوئهم وانطوائهم فانه لا يبدو عليهم مباشرة ان ادراكهم للواقع يتسم بغرابة جزئية.

**النمط المنبسط الحدسي:** هذا النمط يضع خططا للمشروعات الجديدة على الدوام ويعمل على تنفيذها بحماس وطاقة واندفاع، ويدخل في هذا النمط الزعماء والسياسيون فهم يكرهون الروتين ويجدون التفاصيل مملة وقاتلة.

**النمط المنطوي الحدسي:** هذا النمط ملتزم برؤية داخلية، وقد يكون هذا الشخص في الحقيقة مبتكرا او لديه هوس بفكرة معينة( *Jung1937*).

## نظرية الأنماط عند ماير بريجز Myer Briggs Theory

كانت كاترين بريجز *Catren Briggs* شغوفة بملاحظة الناس؛ حيث طورت تصنيفا لسلوكهم، مع أنها لم تكن اختصاصية نفسية، وذلك قبل أن تقرأ كتاب يونغ عن الأنماط النفسية، ثم درست أعمال يونغ بعمق ووجدتها متناسبة مع نظرتها لسلوك، واستمرت بعدها لمدة عشرين سنة تلاحظ سلوك الناس وتحاول أن تصنفها وفق أنواع الشخصية عند يونغ. وانضمت لها ابنتها ازابيل مايرز *Myers* في تطوير مقياس الشخصية ، عملتا معا في تصنيف وتحليل إجابات المقياس. وفي عام *1956* تمكنتا من تأليفه مع مؤسسة خدمات الاختبارات.

طورت "كاثرين كوك بريجز" *Katharine Cook Briggs* وابنتها "إيزابيل بريجز مايرز *Isabel Briggs Myers*"؛ مقياس للشخصية، بعد ان درستا على نطاق واسع أعمال يونغ، وتحولت اهتماماتها للسلوك البشري المتفاني لتحويل نظرية الانماط النفسية للاستخدام العملي، والذي قدمتاه خلال الحرب العالمية الثانية، الاعتقاد بأن معرفة التفضيلات الشخصية تساعد النساء اللواتي يدخلن قوة العمل الصناعية للمرة الأولى التعرف على نوع الوظائف المتوفرة في وقت الحرب التي تكون مريحة وفعالة". وطورتا الاستبيان؛ الذي يركز على الناس الطبيعيين وتؤكدان

قيمة الاختلافات الطبيعية. واعتقد روبرت كابلان ودنيس ساككوزو *Robert Kaplan and Dennis Saccuzzo* "أن الافتراض الأساسي لاستبيان نمط مايرز- بريجز *MBTI* هو أن لدى كل فرد جميع التفضيلات وهي محددة في الطريقة التي تفسر له تجاربه، وتكمن وراء هذه التفضيلات مصالحه، واحتياجاته، وقيمه ودوافعه. وقد نشر في عام *1962* اختبار *MBTI*، وتم عام *1962* تأليف دليل له ونشره ايضا، وتحدثت ازابيل في اجتماع الجمعية الأمريكية لعلم النفس، وتدريجيا جذب المقياس الاختصاصين النفسيين. وفي عام *1969* عملت مع ماري مكاولي في جامعة فلوريدا في مختبر علم النفس الذي أصبح فيما بعد متخصصا في تطوير المقياس بناء على جهود الباحثين وأصدرت مجلة علمية "الأنواع النفسية للسلوك" (*Myers and McCathry، 1985*) ، وأضافت ماير *Mayer* نمطين لأنماط الشخصية التي حددها يونغ سابقا، وهي نمط إصدار الحكم *Judgment* وهو يصدر الأحكام أو المعلومات، يقابله نمط الاستقبال *Perceptive* الحكم وهو يتقبل الأحكام أو معلومات من الخارج. إذ عن مختلف طرق الإدراك أو الاستيعاب والحكم عند الأفراد في انتباههم للآخرين أو وكيف يصدرون قراراتهم. وذكرت ان بعض الناس مهتمين بمعرفة ماذا يحدث في العالم الخارجي، والآخرين يهتمون بمن حولهم أكثر من الاهتمام في نظرتهم وأفكارهم (*1995*) *Myers-Briggs*.

إن نظرية ماير بريجز للأنماط الشخصية هي نظرية في الشخصية، ولم تصمم للإرشاد والنمو المهني، إلا أنها أصبحت معروفة في الإرشاد المهني، وكثير من المرشدين وجدوا أنه يمكن تطبيقها في الإرشاد المهني، إذ يعد نمط الشخصية أحد المعايير الأساسية التي يعتمد عليه الفرد في تحديد مهنة المستقبل المناسبة له، ويعتمد في تحديد نمط شخصية الفرد على ما جاءت به نظريات علم النفس الشخصية، وتصنف نظرية ماير بريجز في سياق الإرشاد والنمو المهني ضمن نظرية السمة والعمل، مع أنها من اتباع نظرية يونج التحليلية، إذ ترى أنه يجب أن يفهم الفرد قدراته وإنجازه وميوله وقيمه وشخصيته، ويقوم المرشد باستخدامها كنظرية تحليل نفسي. وقدم مايرز ومكاولي وكوينك وهامر (*Myers ، McCaulley، & Hummer 1985*) قوائم بيئات المهن المناسبة لانماط الشخصية، التي تساعد في تحقيق الخطوة الثالثة في نظرية السمة والعامل؛ بمزاوجة المعلومات عن الذات وعالم العمل، وسوف تفسر نظرية الأنماط: الانبساط - الانطواء، الحس — الحدس، التفكير- المشاعر، استقبال الحكم- إصداره، وهناك عدد من المصطلحات استخدمت في نظرية ماير بريجز، والعلاقات المتبادلة بين مختلف أنماط الشخصية، ولفهم النظرية يجب تفهم التصنيفات الأربعة المتعامدة، وكيف تعمل بالتبادل مع بعضها البعض. إن المفاهيم الأساسية في نظرية ماير بريجز هي الإدراك مقابل الحكم، والانطواء مقابل الانبساط، وسيتم توضيح كيفية إدراك الفرد لما يحيطه وكيف يصدر حكما عن ملاحظاته. وهذا يحدد

نظرته للعالم.

**الاستقبال وإصدار الحكم:** *Perceiving and Judging* تعتمد نظرية ماير بريجز على طريقة ملاحظة الأفراد لعالمهم، وإصدار حكمهم بناء على إدراكهم أو استقبالهم. وان أول خطوة في تعامل الفرد مع عالمه هو الإدراك للأحداث والناس الآخرين وللأشياء والأفكار، ثم يتخذ الفرد قراراً أو يعمل استنتاجا عما لاحظه من أحداث وأناس آخرين وأشياء وأفكار. وبناء على نظرية مايربرجز ترجع معظم النشاطات العقلية الى الاستقبال/ الإدراك والحكم، وان الفرد طوال حياته الدراسية والعملية يستقبل ويصدر. وهناك طريقتان لكل منهما، تمثلان نمطان متضادتان في الحصول على المعلومات وفي التعامل مع العالم الخارجي. فصاحب النمط الأول يعتمد على التفكير والمشاعر في إصدار أحكامه، وهو منظم يفضل الاعتماد على بذل جهد كبير والمحاكمة العقلية في إصدار أحكامه، ويفضل الحياة المخطط لها ويلتزم بها والتحكم بها، ويسعى إلى أن تكون قراراته دقيقة. أما النمط الآخر يهتم باستقبال المعلومات وأراء الآخرين، فهو أكثر مرونة وتكيفاً، ويعتمد على جمع المعلومات في عملية الإدراك، ويعتمد في إدراك الأشياء وإصدار أحكامه على وظيفتي الحس والحدس، لذا فهو أكثر تقبلا لآراء الآخرين، ويتمتع بمرونة عالية وتلقائية في التعامل مع الآخرين، ويميل إلى فهم الحياة والتكيف معها أكثر من ضبطها أو التحكم بها، ولديه ثقة بقدراته في التكيف مع الواقع في حالة حدوث طوارئ. وان إضافة هذين النمطين الجديدين لأنماط الشخصية تتسق مع نظرية يونغ (*1921-1971*) وبما قدمه مايربريجز حول إصدار الحكم واستقباله؛ حيث أصبحت أنماط الشخصية *16* نمطا.

يتضح عند الاستفسار عمن هو الشخص النقيض أو الآخر، بأنه قد يكون سهلا ، فقد نقول أن النمط المنطوي هو الجانب الأخر من النمط المنبسط، والنمط المفكر مقابله النمط الشاعري، والشخص الذي يصدر الحكم مقابله الشخص متلقي الحكم، لكن في الحقيقة غير ذلك؛ فهناك ثمانية أنماط تندرج تحت المنطوي، كما أن هناك ثمانية أنماط تندرج تحت المنبسط، وعليه فإن هناك أسلوب آخر للإجابة عمن هو منطوي ومن هو منبسط (*Mayer and Briggs، 1995*)

**طريقتي الاستقبال: The two ways of Perceiving وتتضمن الانماط الاتية:**

الحس والحدس *Intuition and Sensing*: هذان النمطان متضادتان في الحصول على المعلومات، صاحب النمط الحسي يعتمد على حواسه في إدراكه وتفضيلاته، ويتقبل ما هو موجود في الحاضر، وهو واقعي وعملي، ويتعامل مع الحقائق بشكل كبير، ولديه قدرة عالية على التذكر، وانه يعتمد على حواسه كوظيفة سيكولوجية تعمل على تمرير المثيرات عبرها إلى الإدراك، أي نقل الصور المدركة من العامل الخارجي إلى العقل. بينما النمط الآخر الحدسي يذهب إلى ما

بعـد الحواس في إدراكـه، ويصل إلى معاني مبتكرة، ويعتمد على وظيفـة سيكولوجية مختلفة في إدراك الأشيـاء والمواضيع، وهي بطريقة لا شعورية؛ إذ يفهـم المعاني والاحتمالات والعلاقات التي تصله عن طريق الحواس بصورة كلية، ويحاول تحليلها وإيجاد نماذج جديدة تزيد من قدرته على التخيل، وهـو عندما يرى نهرا جاريا يفكر فـي كمية المياه المتدفقة وسرعتهـا، وكيفية الاستفادة منهـا فـي ري الزرع وتوليد الطاقة وما إلى ذلك، عكس النمـط الحسي الذي يفكر في طول النهر وكمية المياه الموجودة فيه واتجاهه.

**طريقتي الحكم The two ways of Judging Perceiving وتتضمن الانماط الاتية:**

**التفكير والمشاعر Feeling and Thinking** يمثل هذان النمطان أسلوب اتخاذ القرارات أو الأحـكام، فيعتمـد احدهم في إصدار أحكامـه على تفكيره، أي على المنطق فـي إصدار قراراته، ويمكنـه أن يتنبـأ بالتتابعـات المنطقيـة لأي عمليـة أو حـدث، مما يساعـده على اتخـاذ قراراته بموضوعية في ضوء الأسباب، مما يجعله أقرب إلى الحقائق، وأكثر قدرة على اكتشاف الأخطاء. أمـا الشخص في الطرف الآخر يعتمد على ما يشعر به، وانه يصدر قراراته وفق قيمه الشخصية والاجتماعية. وانه يعتمد على إحساسه في تحديد أهمية الشيء أو الحدث بالنسبة له، أو بالنسبة لغيره من الأفراد، وهـو حساس للقيم الجماليـة، ويفضل التعامل مع الآخريـن، والعمل لمصلحته ومصلحتهم.

## مجموعات الاستقبال والحكم
## Combinations of Perceiving and Judging

إن الاستقبـال أو الإدراك يسبـق الحكم، ؛ حيث إن هاتـين الوظيفتين مجتمعتان عند الأفراد، وماير وآخرون وصفت أربع مجموعات للاستقبال والحكم، وان الفرد يفضل استخدام احدها على الأخرى، وان كيفية استقبال الفرد وحكمه لا يؤثران فقط على طريقة حياته، بل أيضا على كيفية تفاعله مع الآخرين، فإن الأفراد الذين يستخدمون التفكير والحس في استقبال أو إدراك الأحداث وإصـدار حكم يختلفـون عن الأفراد الذين يستخدمون الحدس والمشاعـر، وفيما يلي أمثلة توضح الأربع مجموعات:

**الحس والتفكير Sensing and Thinking** إن الأشخاص الذين يعتمدون على الحس والتفكير يفضلون التركيز على جمع الحقائق التي يتحققون منها بملاحظتهم، ويفضلون أن يسمعوا أو يروا مـا يحدث، ويحسبوا الفائدة او المخرجـات الآنية، وهؤلاء الأشخاص عمليـين وواقعيين، ويرغبون بمهن تتطلب تحليل الواقع، مثـل المحاماة والإدارة والمحاسبة والتدقيق، والإنتاج والشراء. وعندما

يتخذون قرار لاختيار مهنة يقومون باتخاذ قرارا منطقي عقلاني يعتمد على المعلومات التي حصلوا عليها من الأدب حول المهن والتحدث مع الآخرين.

**الحس والمشاعر Sensing and Feeling** يعتمد اصحابه على الرؤية والسمع والحواس الأخرى، إلا أنهم يتخذون قراراتهم بناء على مشاعرهم، وينتبهون إلى مشاعرهم ومشاعر الآخرين عند إصدار الحكم. وهم يهتمون بملاحظة الناس الآخرين أكثر من الموضوعات، ويسعون إلى المهن الطبية والعمل الاجتماعي وتعليم الأطفال وتقديم خدمات للآخرين. وعندما يتخذون قرارا مهنيا يعتمدون على معلومات عن المهن والعاملين فيها، وكيف سيشعرون في أداء مهنة محددة يوم بيوم.

**الحدس والتفكير Intuition and Feeling** الذين يستخدمون الحدس والتفكير يتخذون قراراتهم بالاعتماد على التحليل واستخدام المشاريع المستقبلية، ويبدو أنهم يستمتعون بحل المشكلات، خاصة النظرية المتعلقة بالطبيعة، وتتعلق المهن التي يسعون إليها بالبحث العلمي الحاسب الآلي والأعمال المالية ومراكز متخذي القرار، وأن قراراتهم تكون منطقية وواضحة.

**الحدس والمشاعر Intuition and Thinking** لا يركزون على ملاحظتهم على الأحداث الحالية، لكنهم يهتمون بالاحتمالات المستقبلية، ويشاركون بمشاعر شخصية دافئة وملهمة، تواقين للأخذ بالتوجه الإبداعي لتحقيق الحاجات الإنسانية، وتكون ميولهم بالموضوعات اقل، ويعملون بوظائف التعليم الجامعي والتدريس الثانوي، ومهن رجال الدين، والإعلان والخدمات الاجتماعية، وعند اتخاذ القرار يختارون المهن التي تكون الأفضل لمصلحتهم، ويركزون على ملاحظة المشاعر أكثر مما يلاحظون أنفسهم.

**تفضيل الإدراك او الحكم The Preference of Perception or Judging**: عند استخدام نظرية الأنماط لماير بريجز ليس المهم فقط أن تفهم كيف يستقبل ويحكم المسترشد، ولكن يجب معرفة أيهم أكثر أهمية؛ إذ يختلف الأفراد في إدراك أو استقبال الموضوعات والناس حولهم وفي إصدار حكم، بعض الناس يصدرون حكماً بناء على معلومات قليلة وهنا يتميزون بالحكم، بينما آخرون يعتمدون على حقائق كثيرة قبل الوصول إلى الحكم وهنا يتميزوا بالإدراك، وهناك أشخاص يستمرون في استقبال المعلومات دون أن يتخذوا قراراً، وهناك أشخاص يصدرون حكماً ويتوقفون عن البحث أو استقبال براهين جديدة، وهم يتميزوا في حياة مرتبة، بينما الآخرين يعيشون حياتهم كما هي.

**انبساط مقابل انطواء: Extraversion and Introversion** يعد الانبساط والانطواء عنصراً جديداً في تحديد إدراك أو استقبال الفرد للعالم المحيط به، وهما يعبران عن كيف يرى الفرد العالم المحيط به، وهما يصفان نمطين متضادتين، أن الشخص الانبساطي يتميز بحب الآخرين

والاهتمـام بهم، وينتبه أكثر لهم وللعالم الخارجي، عكس الانطوائي الذي يركز على مفهوم العالم الداخلـي من مشاعر وأفـكار ومعلومات. وأن هذين النمطين يدلان على توجه تفكير الفرد وميوله، ولا يعني ذلك أن أحدهم أفضل من الآخر، فإن لكل من أصحاب النمطين قدرات عقلية وخصائص شخصيـة ودافعية تميـز احدهم عن أصحاب النمط الآخر. فـإن الشخص ذو النمط الانبساطي يهتـم بمعرفـة العالم الخارجي من أناس وأشياء وغيره، أي يميل إلى التركيز على العالم الخارجي من أفراد ومجتمع وبيئة، ويتفحص العالم المحيط بهم لتفهمه، ويوجه طاقاته وميوله نحوه، وأنه في تواصلـه يفضل الحديث على الكتابة، ويفضل الأفعال والأعمال. أما الشخص ذو النمط الانطوائي يهتـم بعالمه الداخلي من أفكار ومفاهيم، وينجذب لما يحدث فيه، ويفضل الأعمال التي تعتمد على نشاطات يفهمها بسهولة، ويفضل فهم ما حوله، ويفكر كثيرا بما يقوم بأدائه قبل القيام به.

**مجموعـات الأنمـاط الستـة عشـر The Sixteen Type Combinations**، قسمـت أنمـاط الشخصيـة إلى ستـة عشر نمطاً بناء على طريقتي استقبال أو إصـدار المعلومات ونمطي الانطواء والانبسـاط، وهـي موضحة في الجـدول (*1*) الآتـي. وهي تستخـدم لوصف العلاقـات المتبادلة للأبعـاد الأربعـة الأساسية، وأن أنمـاط الانطواء تمثل النصـف الأعلى، وأنمـاط الانبساط تمثل النصف الأدنى. والحس يمثل الجانب الأيسر والحدس يمثل الجانب الأيمن، وان التفكير والمشاعر واستقبـال الحكم موزعة بطريقة منظمة. وترى مايرز وبريجز أن تقسيم الناس إلى هذه الأنماط يجعل الناس يعملون فـي هذا العالم بسعادة ومتعة وفق نمط شخصيتهم.

وقدمـت مايربريجز نماذج للمهن التي ترتبط بكل نمط من انماط الشخصية. والجدول (*1*) يوضح ذلك.

الجدول (1): الأنماط الستة عشر والمهن التي يفضلونها

| | نمط الشخصية | الرمز | النمط المعاكس | الرمز |
|---|---|---|---|---|
| 1 | منطوي، حدسي، مفكر، مستقبل للمعلومات/ مهندس معماري فنان ومحلل كمبيوتر ومهندس وعالم وكاتب | intp | منبسط، حسي، شاعري، يصدر معلومات/ بائع، واختصاصي تجميل وموظفي صحة عامة ومدير مكتب وسكرتير ومعلم | esfj |
| 2 | منبسط، حدسي، مفكر، مستقبل للمعلومات/ مخترع، او ممثل وصحفي وشؤون تسويق وصور ومتعدد مبيعات | entp | منطوي، حسي، شاعري، يصدر معلومات / موظف حكومي، او رعاية صحية، امين مكتبة وموظفي خدمات ومعلمون. | isfj |
| 3 | منطوي، حدسي، مفكر، يصدر للمعلومات/ عالم، او محلل حاسوب ومهندس وقاضي ومحامي ويجري بحوث وعالم، اجتماع. | intj | منبسط، حسي، شاعري، يستقبل معلومات/ مرفه كوميدي، او رعاية طفل ومهندس مناجم وسكرتير ومشرف | esfp |
| 4 | منبسط، حدسي، مفكر، يصدر للمعلومات/ مارشال، او اداري وومدير اوراق مالية ومحامي وتسويق وإجراء البحوث | entj | منطوي، حسي، شاعري،يستقبل معلومات/ فنان او اعمال مكتبية أو بناء وموسيقي وأعمال خارج المكتب ودهان وكاتب بورصة | isfp |
| 1 | منطوي، حدسي، شاعري، مستقبل المعلومات/ مدير مالي،او فنان ويعمل بالترفيه، ومؤلف وطبيب واختصاصي نفسي او اجتماعي وكاتب | infp | منبسط، حسي، مفكر، يصدر معلومات/ اداري أو مدير مالي ومدير ورجل مبيعات ومشرف | estj |
| 2 | منبسط، حدسي، شاعري، مستقبل للمعلومات/ صحفي، او ممثل رجل دين ومرشد وصحفي وموسيقي وموظف علاقات عامة | enfp | منطوي، حسي، مفكر، يصدر معلومات/ امين سر، ومحاسب ومدقق ومهندس ومدير مالي وشرطي وعامل معادن وتقني | istj |
| 3 | منطوي،حدسي، شاعري، يصدر المعلومات/ مؤلف، او فنان ورجل دين وموسيقي وطبيب نفسي، واخصائي اجتماعي، ومعلم وكاتب | infj | منبسط، حسي، مفكر، مستقبل المعلومات/ متعهد، ومدقق ونجار وموظف شؤون تسويق وشرطي وكاتب مبيعات وعامل خدمات | estp |
| 4 | منبسط، حدسي، شاعري، يصدر المعلومات/ معلم، او ممثل ورجل دين واستشاري ومرشد واقتصاد منزلي وموسيقي ومعلم | enfj | منطوي، حسي، مفكر، مستقبل المعلومات/ صانع او عامل ماهر، او عامل مهني وعمال بناء وميكانيكي وعامل خدمات حماية وإحصائي. | istp |

**الموائمة بين أنماط الشخصية والميول المهنية:** إن نمط الشخصية يرتبط بجانب آخر من الشخصية وهو الميول المهنية، وقد أكدت نتائج دراسة مايرز ومكاولي *(Myers & McCaulley, 1985)* أن اختلاف أنماط الشخصية لدى الطلبة يؤدي إلى اختلاف الميول نحو المواد الدراسية. وضحت نتائج دراسة أبو خرمة (*1988*) بأن اختلاف الطلبة بميولهم مرتبط باختلاف نمط الشخصية، وبالتالي من المتوقع أن ترتبط أنماط الشخصية مع التخصصات الدراسية. وأشارت نتائج دراسة الكحلوت (*1992*) إلى أن الطلبة ذوي النمط الحدسي افضل تحصيلا من طلبة ذوي النمط الحسي، ويرجع ذلك إلى أن وظيفة الحس نقل الصور المدركة من العالم الخارجي إلى العقل عبر حواس الفرد، أما وظيفة الحدس تعمل على إدراك الأشياء والموضوعات بطريقة لا شعورية، وتجعل الفرد يفهم المعاني والعلاقات التي تكمن خلف هذه المعلومات التي توصل إليها الفرد من خلال الحواس. وذكر أن نمط الانطواء يرتبط إيجابا مع طلبة الفرع العلمي، وسالبا مع طلبة الفرع التجاري، وان نمط المشاعر يرتبط إيجابا مع طلبة الفرع التجاري وسالبا مع الفرع العلمي. وان التفكير يرتبط إيجابا مع الفرع العلمي، وان إصدار الحكم أو استقباله يرتبط بنفس الدرجة عند الطلبة في الفروع الدراسية المختلفة. كما يرتبط نمط الشخصية بالمهنة ويساعده في التقبل او التكيف والنجاح بها.

**علاقة نمط الشخصية والمهنة المفضلة لدى صاحبها ولدى الشريك الآخر:** هناك علاقة بين أنماط الشخصية الستة عشر والمهن لدى اصاحبها ولدى الشريك الآخر المفضل، وذكر كريسي وبات (*Keirsey & Bate، 1984*) أن نمط الشخصية يلعب دورا مهماً في تحديد المهنة أو في اختيار الشريك المفضل، إذ إن نمط الشخصية يلزم صاحبه باختيار شريك الحياة من مجال مهني قد يتكامل معه، أو يشبع حاجات يتوق إليها، لذا تجد عند اختيار شريك من نمط شخصية يكون من البعد الآخر المكمل للشخص، وهذا يجعله اكثر رضا وسعادة في حياته، وفي حالة تحقيق هذا الاختيار يكون الشريكين اكثر توافقا وسعادة، والجدول (*2*) يوضح انماط الشخصية للمهن المختلفة وللشريك المفضل لديهم.

**الجدول (2): أنماط الشخصية الستة عشر والمهن والشريك المفضل لديهم**

| | أنماط الشخصية الستة عشر والمهن المختلفة | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | منطوي، مُبادئ / حدسي، مفكر، مستقبل للمعلومات | منبسط، حسي، شاعري، يصدر معلومات | منطوي، مُبادئ/ حدسي، شاعري، مستقبل المعلومات | منبسط، حسي، مفكر، يصدر معلومات |
| | مصمم/معماري | بائع | الباحث عن الحقائق المالي | إداري/موظف |
| 2 | منبسط، مُبادئ / حدسي، مفكر، مستقبل للمعلومات | منطوي، حسي، شاعري، يصدر معلومات | منبسط، مُبادئ / حدسي، شاعري، المستقبل للمعلومات | منطوي، حسي، مفكر، يصدر معلومات |
| | مخترع | موظف رسمي عام | الصحفي | أمين سر |
| 3 | منطوي، مُبادئ/ حدسي، المفكر، يصدر للمعلومات | منبسط، حسي، شاعري، يستقبل معلومات | منطوي، مُبادئ / حدسي، الشاعري، يصدر المعلومات | منبسط، حسي، مفكر، مستقبل المعلومات |
| | عالم | المهرج | المؤلف | متعهد |
| 4 | منبسط، مُبادئ / حدسي، مفكر، يصدر للمعلومات | منطوي، حسي، شاعري، يستقبل معلومات | منبسط، مُبادئ / حدسي، شاعري، يصدر المعلومات | منطوي، حسي، مفكر، مستقبل المعلومات |
| | مارشال في الجيش | الفنان | المعلم | صانع /عامل ماهر |

بناء على الجدول (2) أعلاه إن الشخص المصمم ينجذب للبائع، والمبتكر المخترع ينجذب للموظف الرسمي، والعالم ينجذب للمهرج، والمارشال ينجذب للفنان، والموظف المالي ينجذب للإداري، والصحافي ينجذب لامين السر، والمؤلف ينجذب للمتعهد، والمعلم ينجذب للصانع أو الحرفي الماهر والعكس صحيح، وفيما يلي تفسرا للعلاقة بين أنماط الشخصية والمهن.

*1* – مهنة المصمم: لا تقتصر على المصمم المعماري للبنايات، بل تشمل الفيلسوف والعالم، والرياضي ومبرمج الحاسوب، أي الأشخاص الذين يعدون التصاميم المجردة، وعموما تبلغ نسبة الأفراد الذين يتصفون بصفات المصمم *15%*. وينجذب المصمم إلى البائع بالدرجة الأولى، ويرجع انجذاب أو إعجاب البائع بالمصمم لأن نجاح البائع يعتمد على مدى إقناع المشتري لأن يشتري ما قام بتصميمه. وان البائع يتعامل مع أشياء ملموسة واقعية والمصمم يحتاج إلى من يربطه بالواقع؛ إذ إن المصمم يشبه البالون المليء بالهيدروجين ويحتاج لمن يربطه بالأرض. كما أنه ينجذب إلى المعلم، الشخص الذي يساعد الآخرين على أن يتميزوا ويستفيدوا من تصميمه، خاصة أن المعلم يتعامل مع الواقع والتغيير والتطوير

ويوصل للآخرين ما يقدمه المصمم، لكن المصمم لا ينجذب إلى العامل الماهر، القادر على استخـدام الآلـة او بمن يتصف بالخيـال والمجازفة والمغامرة، لأن المصمـم يحتاج إلى من يجعله واقعيا بدرجة اكبر.

2 – مهنــة المبتكر، وهي الابتكار مقابل الوظيفة الرسمية، وينجـذب المبتكر إلى الموظف الذي يقـوم بتوفـير المـواد ومتطلباتها للمسـؤول عنه، ويقـوم المبتكر فـي إعـادة صياغة المواد ومتطلباتها، ويمارس الأصالة لتصبح بشكل افضل. إن المبتكر يحب أن يرى الآخرين عمله، وإذا استطـاع أن يجـد من يعمل على الاستفادة مما ابتكره، وقد يكون الموظف، لكنه أحيانا يتعرض لمشـكلات مع المسؤولين الكبـار الذين يزعجهم رؤية محـاولات وإجراءات جديدة افضل. وأن الموظف ينجذب للشخص المبتكر؛ إذ إن الابتكار يساعد الموظف في أن يضاعف مـن إنتاجه بطريقة جديدة، ويصبـح معطاء، ويتميز بروح العطاء، وقد يضحي المبتكر من اجل تحقيق ابتكاره والموظف يساعده في تنفيذ ما يقدمه.

3 – العالم مقابل المهرج، يرغب العالم بضبط الطبيعة، إلا انه يواجه صعوبة اكثر من الآخرين فـي اختيار شريـك الحياة، لأنه يرى بأن الاختيـار يجب أن يتم بطريقـة علمية، وهو يتبع عادة أسلوب البحث النوعي في وضع التبرير والأهداف لاختياراته، وانه عندما يكون شابا ينجـذب إليه المهرج التلقائي المنطلق والمبتكر للفكاهة، إلا أن العالم يضع شروطا إضافية؛ إذ إنـه ينجـذب إلى من تتوفر لديهم جاذبيـة طبيعية. وينجذب العـالم للصحافي لتميزه بالعزيمة والتصميم.

4 – المارشـال مقابل الفنان، يضع المارشال يديه علـى عدة جيوش، ويستخدم قواه ليضبطهم، خاصـة في سـاحـات الحرب الخالية من كل المناظر الطبيعية، وهـو يجب أن يضبط حالته الانفعاليـة، ويتحكم فيها من خلال اتباع استراتيجيات بعيـدة المدى ومنطقية ومتسلسلة، لـذا فهـو عندما يبحث عن شريـك يفضله أن يبدو كزهرة صغـيرة ذات ألوان زاهية، وهو هنـا ينجذب للفنان الذي يشاركه الهدوء في الطبيعة أو في الغابة أو المنتزهات الطبيعية، والميادين البعيدة عن ميادين الحرب والقتال، وليساعده أن يبتعد بين طبيعة حياته المهنية وإضفاء نوع جديد من الحياة في البيت.

5 – موظف مالي مقابل موظف إداري، إن الشخص الذي يعمل في الأمور المالية يواجه صعوبات اكـثر ايضا في اختيار شريك الحياة؛ إذ إن هـذا النمط من الشخصية جاد جدا، لذا فهو يحتـاج إلى شخص يأخذ ويعطي معه، ويحتـاج إلى شريك يأخذه بعيدا عن تمسكه بالأمور وتعبـده ورهبنته ونظرته السوداوية. وهو يجد ضالته فـي الشريك الإداري المزود بالبدائل

التـي تتعلق بالأنظمة والتعليمات والاستثنـاءات بأمور الضرائب وغيره من أمور الإدارة؛ إذ إنـه يساعده بأن يرتبط فـي العالم الواقعي بدرجة اكثر. خاصة أن المالي يوجه جهوده نحو وضع الأهداف، والإداري يطبقها واقعيا؛ إذ إن كل منهما يزود الآخر بالملاذ، فإن الإداري يحميه من أن يقع فريسة للرهبنة المالية وينسى نفسه، ويزوده بالأنظمة التي تفسر المواقف الغامضـة وإمكانية تطبيقها، ويستفيد منه في تفسير كثير من الأمور الإدارية، وان اختيار شريـك بالخطـأ مثل الحرفـي الماهر أو المتعهد يجعـل كل منهما فاشلا فـي عمله ويواجه صعوبات.

6 - الصحافـي مقابـل أمـين السر (المحافظ على الأمانـات)، هنا نجـد الصحافي شخص موظـف مسـؤول، يحمـل روح المساعدة والانفعـال والعزيمـة، وانه شخصـ مخلص بقوة لوجـود معنى للحياة، وموّلع فـي الذكريات، ويتدخل بكل شـيء، ولا يتحمل أن يكون خارج الموضـوع، وهذا يجعله مراسـلا صحفيا أو صحفيا جيدا، والشخصـ الذي ينجذب له هو الـذي يتحمل الأمانة ويعمل لتحقيقها، وهو من يعمل على حفظ المعلومات وترتيبها، ويعمل على إعداد التقارير والموازنة السنوية، وما فيها من أسرار قد تثير اهتمامه، خاصة أن هذا الشريـك يعمل على التحقق من صدق الاتفاقيات، وسير الأمور المالية وتأمين سير المؤسسة واستقرارهـا، أي يحافـظ على سير السفينة في الاتجاه الصحيـح، ويكون سعيداً بتحقيق الأمـن والسلامة لشريكـه، وخاصة أن أمين السر يكون إدارياً يتابـع أداء العمل والعاملين، ولديـه معلومات عن كل شـاردة وواردة فـي الإدارة التي يعمل بها، قـد تفيد الصحفي في الوصول إلى السبق الصحفي.

7 - المؤلـف مقابـل المتعهـد، ينجـذب المؤلف نحـو المتعهد، ونحو الفنـان؛ إذ إنهمـا قد يكونان متشابهان في الأداء؛ إذ إن المؤلف يبتكر والآخر يتعهد ابتكاره ويقوم بتنفيذه أو الاستفادة منـه، وأن إقنـاع الفنـان للآخرين بعمله يثير اهتمامـه، وهنا يقوم الفنان بـدور المقاول أو المتعهـد، ويهتـم المؤلف بإعطاء معـاني أو مؤلفات جديدة للمتعهـد أو الفنان، لأنه يحب أن يساعدوه في تعريف أهمية مؤلفاته في بنية الأشياء، وانجذابه للفنان ينقذه من الناقدين لمعتقداتـه، ويوضح الفنان الأفـكار الخاطئة التي يراها الناقدين فـي مؤلفاته، فهو يتعهد أعمالـه الفنية ويكتب عنها بما يجعل الآخريـن يتقبلوها. وينجذب المؤلف إلى المبتكر الذي قد يكتب عن مخترعاته التي جاءت بجديد، ويقدمها للآخرين.

8- المعلم مقابل الصانع أو الحرفي الماهر، يحتاج المعلم إلى الصانع الماهر، ويمدح المعلم أداءه الماهـر وقدرتـه على تطوير الأدوات والأجهـزة، والمعلم أحيانا يكون مغامـراً واستكشافياً، ويكـون الصانـع الماهر متقلباً أو صعب المراس، ومع انه من الصعب تصور رغبات متشابهة

بينهـم، إلا انه تظهـر لديهما روح المغامـرة والإبداع؛ إذ تجعل المعلم يبـذل جهدا اكبر في إقناع العامل الماهر للقيام بتنفيذ ما يراه، وخاصة في تدريسه لبعض النظريات والمجردات التـي تحتـاج إلى وسائل تثبت صحتها. كما أن المعلم ينجـذب للمصمم لقدرته على تجميع وتصميـم الأشيـاء التـي تصبح مـادة علمية فـي تعليم اللغـة أو العمل اليـدوي الدقيق أو الرياضيات وغيرها من المواد الدراسية، والمعلم يقوم بالاستفادة منها في أداء عمله.

**انماط الشخصية لدى القائد او المدير:** إن أي مؤسسة يعمل بها اكثر من شخص، تتكون من افـراد قادة وتابعين، ويكون للقائـد دور وصفات تختلف عن دور وصفات التابع، وان القائد النـاجح تكون اوامره مقبولة ومسموعة وقابلة للتنفيذ، ويكون الشخص قائداً او زعيماً اذا طلب ممن يتبعه عمـل شـيء، او طلب منهم انجاز شيء او تحقيقه بدرجة افضل قاموا به، وان التابع النـاجح يجب ان ينفـذ مـا يطلبه مديره منـه ليسعده ويحصل علـى المديح، وهذا يحدث بين المديـر وتابعيه وان اختلفـت الأمزجـة، الا انه يجـب ان نضع في اعتبارنا في بعض المواقـف تتطلب منا ان نكون قادة بطريقـة او اخرى مثل البيـت او الأصدقاء، وانه كل واحد راع ومسؤول عـن رعيته؛ اذ إننا كائنات اجتماعيـة نتفاعـل ونسعى لإسعـاد من هم مسؤولون عنـا، او عدم اسعادهم فـي بعض الحالات، فعـادة ينجز العامل العمل لإسعاد رئيسه، ونحن ننمو ونكبر لاسعاد والدينا، ونذاكر لنسعد المعلم، ونربـح لمدرب الفريق. جميعنا يحتاج لتقدير من الشخص المسؤول عنه لما انجزه، وان دفع الراتب والرضا عن اداءنا لعملنا ليس كافيا رغم اهميتهما.

إن التقديـر مهـم حتى يستمر اداءنا الجيـد، وانه كلما زاد انجاز الشخـص كان اكثر تعطشا للتقديـر والعكس صحيـح. وان الشخص ذو الإنجاز العالي يحتاج الى تقدير اكثر لتجديد نشاطه، وفـي حالة عـدم حصوله على التقدير يبحث عن اماكن عمل اخرى تقدره. هنا نستنتج ان الوظيفة الأولى للقائـد او المديـر هـو التقدير، وعلـى المدير او القائـد متابعة وملاحظة انجـاز التابعين او العاملـين معـه وشكرهم وتقديرهم. الا انه في حالة مديـح المدير لموظف يعتقد انه لم ينه ما يجب ان يقـوم بـه او لم ينجزه كما يجب، قد يشعر العامل بالإهانـة، وان ذلك يرتبط بنمط الشخصية، وفيما يلي توضيحا لذلك.

**اثر التقدير على النمط الحسي يستقبل الأوامر:** يقدر صاحب هذا النمط الاعتراف بذكاءه ومهاراتـه الظاهـرة بأداء العمل، وان الإطراء والقبول وتمييـز اعماله اكثر اهمية له من ملاحظة كيفيـة اداءه للعمـل، وهو يوجه اداءه في عمله حسب رؤية المديـر وليس حسب قدرته على الانتاج، ويفضـل الأعمال الخطـرة واستغلال الفرص، فهو مقـدام شجاع ذكي قادر علـى التكيف، ويشعر بالتقديـر اذا لاحظ مديـره هذه الصفات فيـه. وعندما يتخطى الصعوبات يبحـث عمن يشاركه

الاحتفال بذلك، وإذا لم يستطيع الاستفادة من الفرص يحتاج الى مساعدة ودعم ومواساة، والقول له بأن هذا موقف مؤقت وستتغلب عليه.

**اثر التقدير على صاحب النمط الحسي الذي يصدر الأوامر:** يعتبر صاحب هذا النمط حذر ومهتم ومجتهد ودقيق في عمله، وهو منتج، ويسعده مديح انتاجه في عمله، وانه يحقق معايير انجاز متميزة، وانه ليس صعب، ويقدر الآخرين الذين يرون بأنه مسؤول ومخلص ورجل منتج، وهذه الصفات الثلاث تطبق بسهولة على صاحب هذا النمط، الا انه قلما يعبر عن سعادته عند اعتراف الآخرين بأدائه وتقديره او مديحه.

**أثر التقدير على صاحب النمط الحدسي المفكر:** يحب صاحب هذا النمط ان يقدر الآخرين أفكاره، ويحتاج إلى مستمع ذكي قادر على ان يأخذ على عاتقه تحمل التعقيدات في المفاهيم التي يستخدمها، وقلما يتقبل المديح له كشخص، بل يتجاوب مع المديح الذي يرتبط بامكاناته، وان تقدير عمله الروتيني اليومي لا يسعده، لان المديح الذي يرتبط بكفاءته هو المهم له، وقد يشغله تشكك مديره به، خاصة اذا كان الشخص المسؤول عنه ليس لديه معرفة في مجال كفاءته، كما انه يواجه صعوبة في ان يمدح الآخرين شفويا، ويتفق مع الحسي الذي يصدر الأوامر في مواجهة صعوبة في التعبير عما يسعده.

**أثر التقدير على صاحب النمط الحدسي الشاعري:** يقدر صاحب هذا النمط المديح الشفوي اكثر من صاحب النمط الحدسي المفكر، وهو يريد ان يعترف به كشخص وحيد او متميز، وان اداءه متميز، ويسعى الى تقدير مديره ومساعديه وزملائه والمشرفين عليه، إن النقد السلبي يؤثر عليه سلبا ويقضي على شجاعته، وانه من المهم له ان يتفهم الآخرين مشاعره وأفكاره، وهو بحاجة الى تغذية راجعة بصفة دائمة بما يتعلق بأفكاره وأداءه ومشاعره.

إن المدير او القائد الناجح هو الذي لا يكتفي بتقدير العاملين وفهم حالتهم المزاجية او نمط شخصيتهم، بل يجب ان يعرف ما يمتاز به كل نمط شخصية وما يستطيع ان يقدمه، وما تأثيره على ادارته، ويجب ان يعرف ما يتوقعه من مساعديه وفق أمزجتهم او انماط شخصيتهم، وما اساليبهم وسلوكياتهم في العمل، ومدى اتفاقها او اختلافها مع نمطه الشخصي.

هناك اساليب فرعية للأربعة انماط من الشخصية، فالأسلوب الإداري الحدسي المفكر الذي يستقبل الاوامر يتبعه كل من اسلوب الحسي الذي يصدر الأوامر، والحدسي المفكر، والحدسي الشاعري، ويشمل الوصف جوانب القوة والضعف، ونقاط التأثير، والصفات التي تميز اسلوبه في التعامل مع زملائه، ونماذج تغييره بطريقة متسلسلة، وتتضح فعالية الأسلوب الاداري في استخدام الوقت. ويختلف تأثير اساليب المديح على تحفيز اصحاب الأنماط الشخصية المختلفة للعمل.

- إن الحسي الذي يستقبل الأوامر قد يستاء من ان يقال له كيف يعمل، لأنه يحتاج ان يكون حرا ليطير سريعا عن مقعده ويعمل ما يراه هو، وان مستوى الأداء العادي يجعله متململاً وغير صبور.
- اما الحسي الذي يصدر الأوامر فهو على النقيض حاد يغضب او يستاء من الآخرين الذين لا يؤدون عملهم بمستوى جيد، وهو يقدس الأنظمة والأوامر، ولا يفهم الناس الذين لا يتبعون القواعد والأنظمة، وهو يهتم بمواعيد انتهاء العمل، ويستاء ممن يخرق الموعد المحدد.
- اما الحدسي المفكر يستاء ممن يطلب منه عمل غير منطقي، او يتعدى على سبب او مبدأ، وهو يسعى للحصول على افضل نتيجة بأقل جهد، ويغتاظ إذا كانت القواعد والتقاليد عائقا في وجهه، ولا يحب التحيز والانحراف عن الحق خاصة اذا وقف في طريقه.
- اما الحدسي الشاعري يستاء اذا لم تراعى اموره الشخصية، ويتعامل على انه الشخص الوحيد في امؤسسة او في العمل، ولا يحب ان يختبيء خلف عمل او ضمن مجموعة بل يضايقه ذلك، وانه يحب ان يقال ان ما تم اداءه او انجازه في العمل تم بسببه ليس بسبب تعاون المجموعة وهكذا يراه الآخرين.

**تأثير عدم الالتزام في العاملين:** إن تأثير عدم الالتزام يختلف من نمط شخصية لآخر وفق مكان العمل، ويتم التمييز بين المدراء حسب نمط شخصيتهم:

**المدير الحسي الذي يستقبل الأوامر:** يستاء من الآخرين الذين لا يتبعون الاتفاقيات، ولن يبلغوا الآخرين بأنهم فشلوا في تحقيق ما اتفق عليه، وانه يهتم بالتفاصيل مما يضايق الآخرين منه، وهو يكون غير مستعد لما يتطلبه الموقف، الا انه يمدح اكثر مما يجب بهدف ان يتحقق له الموافقة، وانه يتخطى زملائه بطريقة غير متوقعة، ويعطي وعود عن الآخرين بدون استشارتهم مما يغضبهم. وانه يستاء من الحديث مع الآخرين، ويجرح شعورهم وينتقدهم نقدا لاذعا، وربما حتى يتعامل معهم بسخافة، ويكون في حالة غضب وغم مما يؤدي إلى فشله في التحدث بطريقة ايجابية مع الآخرين. ويفشل في ان يبتسم او يضحك، وينشر جو التعب والإعياء والانزعاج والشك، وهو يكافأ فقط العاملين المنتجين بدرجة الأعلى، ويفشل في رؤية عمل الآخرين البسيط السهل.

**المدير الحدسي المفكر:** هو فظ يجرح مشاعر الآخرين، ويتعامل معهم بسخرية واستهزاء، ويشك بامكانات الآخرين ولا يتفهمهم، وانه يستاء من سلوكهم بما يبدو للآخرين انه غير مقبول، وهو يجادل في امور تافهة ليوضح تميزه عن الآخرين، ويعمل للابتعاد عن الموضوع الرئيس، ويتميز باستخدامه اللغة المنمقة، ويري مستمعيه بأنه مدعي ومتحذلق.

**المدير الحدسي الشاعري**، يعمل على مضايقة الآخرين، وهو لعوب يعمل على هواه وينجذب لشخص واحد لبعض الوقت، وينتقل في اليوم الثاني إلى شخص اخر، ويتجنب الأول دون شرح الأسباب، وقد يهين الآخرين بتصميمه على التعليق برد فعل انفعالي في مواقف تتطلب التفكير بدرجة اكثر لتوضيح الموقف، وقد يختار الجانب المفترض ان يكون خاسرا او مضطهدا، ويرى بأن الآخرين ذوي قلوب قاسية، وغير مشاركين وجدانيا، ولا يعرفون حاجته، وهو قد يظهر بأنه متعاون بدرجة غير عادية، ويعطي اكثر مما يجب سواء احتاج الطرف الآخر ام لم احتاجه.

## انماط الشخصية او الأمزجة لدى العاملين في التدريس

تتقارب الأمزجة الشخصية بين الإداريين والمعلمين في التدريس، وقد يختلفوا وفق انماط شخصياتهم، ففي دراسة لمدارس ولاية كاليفورنيا لأنماط الشخصية لدى العاملين في الإدارة والتدريس والطلبة، اتضح ان توزيع العاملين على انماط الشخصية الأربع لديهم هي؛ الحسي الذي يصدر اوامر بالدرجة الأولى بنسبة 56%، يليه الحدسي الشاعري بنسبة 36%، والجدول(3) الآتي يوضح توزيع أنماط الشخصية بين العاملين بالتدريس وطلبتهم.

الجدول(3): علاقة نمط الشخصية والعمل في التدريس

| النمط | العاملون في المدرسة | الطلبة وعامة الناس | الفروق |
|---|---|---|---|
| حسي يصدر أوامر | %56 | %38 | +16 |
| حدسي شاعري | %36 | %12 | +24 |
| حدسي مفكر | %6 | %12 | -6 |
| حسي يستقبل أوامر | %2 | %38 | -36 |

ان توزيع أنماط الشخصية بين المعلمين والإداريين يؤثر في سلوكهم وأدائهم اليومي في المدرسة. فإن كلاً من المعلمين والإداريين من نمط الحسي يصدر الاوامر لا يشعرون بالحاجة إلى الدفاع عن اسلوبهم في التدريس او الإدارة، حتى لو حدث ان قاموا بذلك، فإن اغلبية المعلمين يقعون ضمن هذا النمط، وهم لا شعوريا يفترضون ان نظرتهم عادية ومقبولة، ويتعجبون عندما يستفسر زملائهم او المسؤولين عنهم عن مبادئ وأسس يرون بأنه يجب ان يوافق عليها الجميع دون استفسار، خاصة ان ذوي النمط الحسي الذي يصدر الأوامر يتصفون بالإخلاص وان الجميع يتقبلهم.

اما نمط الشخصية بالدرجة الثانية لدى العاملين في التدريس؛ هم من النمط الحدسي الشاعري، وهم متحدثون لبقون، ومتعاونون مع الأغلبية من النمط الحسي الذي يصدر الأوامر.

وهم كمعلمين يعتقدون بأهمية البحث عن الذات، وهم لا يتراجعون عن ذلك ولا يتوقفون عنه، وقد يكـون واحد بين مجموعة من المعلمـين من النمط الحسي الذي يستقبل اوامر، لذا فهو يكون هادئا او ساكتا، حتى لو لم يحصل على التشجيع لاختلافه عمن حوله.

اما في حال وجود معلم من نمط الحدسي المفكر فهو يقف جانبا متسليا ومختالا متفرجا على المجادلـة والاختلاف بالرأي، متعجبـا كيف يختلف هؤلاء الأشخاص ويعملون معا، ولماذا لا يشغلون أنفسهم في العمل المدرسي الحقيقي الذي يؤدي الى التطور المعرفي. اما المعلم من النمط الحسي مستقبـل الأوامـر فهو قد لا يكون في معظم المدارس، وان وجد فهو بعيد عن كل ذلك، ويقوم بأداء اعماله التي تتعلق بالأنظمة وتدريس مقرراته بحرفية.

امـا بالنسبة للطلبة، فإننا نجـد أن 38 % من الطلبة تقريبا مقابل 56 % من المعلمين من نمط شخصيـة واحـد الحدسي يصدر اوامر، يليه 38 % من الطلبة من نمط الحدسي يستقبل الأوامر، اما باقي الطلبة فهم من الانماط الشخصية الأخرى، والمشكلة هي ليس كيف نغير نمط الشخصية؛ إذ إن ذلك لا يتم، ولكن كيف يستطيع المعلم بنمط شخصية توجيه انماط شخصية متنوعة وتكوين علاقات، وكذلك في تنويع اسلوبه في التدريس بما يتلاءم معهم.

**أسلوب المعلم في التدريس ونمط شخصيته:** يختلف اسلوب المعلـم في التدريس وفق نمط شخصيته، وقد حدد كريسي وبات (*Keirsey & Bate، 1984*) أساليباً لأربعة انماط من الشخصية، وهي:

**أسلوب المعلم النمـط الحسي يستقبـل أوامر:** المعلم مـن هذا النمط يهتـم بتطوير الحرية والتلقائيـة عنـد طلابه، وانه يقوم بما هو غير متوقع منه كمعلم، وهذا موقف صعب تحقيقه؛ اذ ان فقـط 2 % من الطلبة هـم من نمط شخصيته، ويفضلون التوجه نحو مهنـة التدريس، وان اسلوب المعلـم الحسي مفضـل لديهم، لأنه يحب الحصـول على متع الحياة الانية والحصـول عليها أينما كانـت، والوصـول الى مواقف جديـدة تلقائيا، وانه يتميـز بالمرح، لذا ينجذب لـه الطلبة لما يمتاز بـه مـن اداء مسلٍ. والجانب السيئ هنا، هـو ان صاحب هذا النمط متحـرر وغير ملتزم اكثر من اي نمـط اخر بالتدريسـ الرسمي، فإن متوسط علامات الطالب فـي صفه لا تتناسب مع قدرتهم الأكاديمية، لأن المعلم يدير الدرس بالأسلوب الذي يتمناه لا كما يجب ان يكون، ويتجه الى أساليب اخـرى لاستغـلال وقت الحصة كلما سنحت لـه الفرصة، وقلة من اصحاب هـذا النمط يستمرون فـي التدريسـ، او في الحصول على درجة علمية للعمل، او فـي الاستمرار بأي مهنة تتطلب درجة علمية انتظامية. ولكن اذا قرر ان يكون معلما فهو معلما مثيرا، ولا يتنبأ بسلوكه، والطلبة نادرا ما يعرفون ما يحدث من يوم ليوم، لكن اذا أجبر المعلم فإنه يتبع خطة محددة، ولكنه غالبا لا يحب ان

يسير وفق الخطة. ويعطي قيمة اكبر لحريته، وأن أي حدث يلفت انتباهه. ويمتاز تفاعله مع طلابه بالفضول. وهو شبيه بالنمط الحسي الذي يصدر الأوامر؛ إذ أنه يركز على علاقة الطالب بالمعلم وليس على علاقة الطالب بالطالب، وهو يحب ان يقوم بالأداء الذي يجعله نجما في الصف، وبما يرضي مستمعيه او مشاهديه، وان الطلبة يتمتعون في كل لحظة في حصته مع انهم لا يتعلمون المنهج المقرر؛ لانهم يتطلعون الى الخبرات الحياتية الخارجة عن المنهج التي يكتسبوها من المعلم. وهم ينظرون اليه كأخ/ اخت كبيرة اكثر منه أب أو أم، عموما هو لا يضبط الصف ويجعله كسوق، الا ان الطلبة يحبون ذلك ويعملون بكل حماس بمشاريع او نشاطات متنوعة، وان كان بعضها قد يكتمل والآخر لم يكتمل. فكأن المعلم هنا يعمل من خلال مسرحية معدة تتيح للطلبة فرصة استخدام نشاطات ومواد مختلفة، مثل الأفلام وأشرطة الفيديو وغيره، وهذا يؤثر في مستوى اداء الطلبة في الامتحان مقارنة مع طلبة درسوا مع معلمين من انماط شخصية اخرى، لذا فهو لا يحب ان يجيب الطلبة عن أسئلة امتحان موحد في نهاية الفصل، ولا يفضل محاسبة المعلم عن مخرجات التدريس لأنه يقدم خبرات متنوعة لطلبته خارجه عن المنهج. وان المعلم من هذا النمط إذا صادف ان اعطى واجباً في الصف او واجباً بيتياً فقلما يصححه ويرجعه للطلبة، لذا فإن زملائه يتعجبون منه؛ إذ يروه يركض وراء رغباته التي لا تتناسب مع عمل الفريق، وانه لا يرهق نفسه بالتدريس للحصول على مكافأة قد يسعى اليها زملائه، ويعتقد ان المكافأة الخارجية للتعليم شيء غير مقبول او انه سيء، الا انه كغيره من الأنماط الأخرى يجعل هناك تنافس في التدريس والمسابقات، وأنه يندمج بحماس بالمنافسة، بما يمنعه عن توعية طلبته على تجنب الاخطار التي قد تحدث في مواقف التباري او المنافسة وخاصة في الإمتحانات.

**اسلوب المعلم النمط الحسي يصدر اوامر:** ان 3 من 5 من المعلمين في المدرسة هم من هذا النمط، ويرى المعلم من هذا النمط اهمية ومكانة الطالب في المجتمع، وهو يهتم بالمحافظة على الموروث الثقافي وتمريره في المؤسسات المجتمعية المعترف بها، وهو شخص يتحمل المسؤولية ويعتمد عليه، ويعمل على تحقيق حاجات الآخرين، ويخلق انسجاماً في المجتمع. وهو يسعى الى ان يكون طلبة صفه معدون جيدا. وهو صارم وعادل في التأديب ويتوقع ان يتبع الطلبة تعليمات وقواعد الصف والمدرسة، وهو يعد لعمله خططا مسبقة وواضحة ومفصلة، ويفضل الطلبة المطيعين. والمعلم مستعد لبذل اقصى جهد لمساعدتهم، وهو يمثل نموذجا لسلوك. وانه يكون صبورا مع الطلبة من نمط الحسي مستقبل الأوامر والطلبة المشتتين. وهو ممتاز في التدريس ويشجع تفاعل الطالب مع المعلم اكثر من تفاعل الطالب مع الطالب، ويعتقد ان ادارة الصف من مسؤوليته وغير مناسب اعطاءها للطلبة، الا اذا كان تطبيقا متطلبا لمادة في ادارة الدرس. وهو يجيد نقد اداء الطلبة وكتابة تقارير عنهم، لذلك فإن الطلبة يعرفون نتائجهم منه من خلال نقدهم في قاعة الصف.

ويركز على اخطاء الطلبة ولكن بطريقة مدروسة؛ إذ إن الطلبة من النمط الحدسي المفكر يتبعون اهتمامتهم العقلية المعرفية ويوضحوها لمعلميهم، وأنهم في الحقيقة يحتاجون معلميهم بطريقتهم الخاصة، وهي لا تكون واضحة للمعلم من الأنماط الشخصية الأخرى، وأن المعلمين من هذا النمط يقعون في البعد النفسي لنمطي الحدسي الشاعري والحدسي المفكر، الا انهم غير متعاطفون مع الطلبة مثل معلمي النمط الحدسي الشاعري او الحدسي المفكر؛ إذ إن معلماً من النمط الحدسي يصدر الأوامر يمكنه تفهم الطلبة من النمط الحدسي يستقبل اوامر وميولهم بالجانب العملي والمغامرة، وانهم يقاومون كل فرصة لإكسابهم عادات دراسية جيدة، ويتصدون بما يزيد عدم موافقة معلميهم لسلوكهم، وهذا يؤدي الى حلقة مفرغة تزيد من مشكلات الطلبة وعدم الاتفاق مع معلميهم، وتؤدي إلى خسارة المعلم نمط الحدسي ويصدر أوامر؛ لأن ذلك يؤدي الى انسحابه او ترك المدرسة. ان الطلبة من نمط الحدسي الشاعري يعتمدون على المعلمين من نمط شخصية الحدسي يصدر الأوامر بطريقة مزعجة، كما انهم يبحثون عن تأييد الآخرين من نمط الحدسي الشاعري لبناء هويتهم، وان طلبة نمط شخصية الحدسي الشاعري نادرا ما يقدمون مساعدة الى النمط الحدسي يصدر اوامر، وهم يسببون الغضب والسخط لمعلميهم، وخاصة اذا انشغل المعلم بنشاط مساعد طلبته بأمور شخصية اكثر مما يؤدي واجباته الدراسية. ان النسبة 38% من الطلبة نمط الحدسي يصدر الأوامر ينسجمون مع معلميهم من نفس النمط، في جو يتم فيه اداء الواجبات والدراسة بطريقة تسلطية. ان معلم نمط الحدسي يصدر اوامر يعمل بطريقة بنائية منظمة، وممكن أن ينقد ادارة المدرسة او المديرية الا انه يكون موالياً ويؤدي عمله على اتم وجه، وهو احيانا يدعم برامج النشاط الرياضي والبرامج الترفيهية ومجالس الآباء، ويعمل على تحقيق الاستقرار في المدرسة، وفي المجتمع المحلي، ويتوقع من زملائه وتلاميذه ذلك.

**أسلوب المعلم نمط الحدسي المفكر**، يهتم المعلم من نمط الشخصية الحدسي المفكر بتطوير ذكاءه، استجابة لطبيعته الغامضة وينمي روح ذلك لدى طلبته، فهو يركز على العلاقات والمكونات المعقدة، ويوجه طلبته نحو ذلك، وعلاقته بطلبته غير شخصية، ويرى انهم جاؤوا للمدرسة للتعلم؛ لذا هو غير متقبل للجو العاطفي في حجرة الصف، ويمضي في دروسه كما هو مخطط لها، حتى لو ان الطلبة قد يستفيدون من خبرات اخرى، لذلك فانه يوصف بأنه متمركز نحو الموضوع وليس نحو الطلبة. وهو يسعد بتصميم وبناء مناهج جديدة، الا انه لا يشارك دائما في تطبيق افكاره وخاصة عندما يتعلق الأمر بالأعمال المكتبية، ويفضل تدريس نفس المواد، ويبحث عن نظم جديدة تتعلق بنفس محتوى المجال. وقد يصبح غير مهتم بالموضوع فجأة، ومعظم اصحاب هذا النمط يحصلون على درجات علمية عليا تتطلب درجة ذكاء عالية. وعندما يكونون طلبة في المدرسة الثانوية يميلون الى المواد العلمية والرياضيات اكثر من مواد ادارة الأعمال او الصناعة او العلوم الانسانية. وهم

كمعلمين يسعدون زملائهم ويحبون مشاركة طلبتهم باكتشافاتهم المعرفية لمساعدتهم على تطوير قدراتهم المعرفية والعقلية، وإذا رغب الطلبة باتباع طموحاتهم وحب الاستطلاع فإن المعلم من نمط الحدسي المفكر يشجعهم بتبني مشروع عقلاني. وهم لا يهتمون بتدريس الطلبة ذوي التعلم البطيء، وانهم مع الطلبة ذوي الدرجات الأعلى يستطيعون ان يزيدوا من مستوى ادائهم، وان الصف الدراسي الذي يعملون معه يكون طلبته ذو مستوى عال قد تفخر به المدرسة أمام الآخرين، لذا ليس كل الطلبة في الصف يكتسبون خبرات كافية ليتجنبوا فشلهم؛ لأن المعلمين يهتمون فقط بالنمو العقلي للطلبة اكثر من النمو الاجتماعي او مهارات الحياة اليومية. لذا ان طلبتهم يهتمون بمعرفة ما يتوقعه المعلمون منهم في السلوك والخبرات والتحصيل الدراسي وهم جيدون في حل المشكلات حول موضوع يتعلق بالتدريس، الا انهم لا يصبرون على المناقشات الصفية التي تبعد او تنحرف عن الموضوع او تأخر عملية التدريس. وان المعلم منهم يؤدب نفسه ليقدم خبراته في التدريس، ويحارب ليحقق المبادئ او الحقوق، وينضم لهؤلاء المعلمين الطلبة الذي يهتمون بنموهم المعرفي العقلي، ويتوقع من الطلبة ان يتبعوا ذلك، وان اصحاب هذا النمط شديدين ومملين، ويسيرون بسرعة وفق عدد قليل من الطلبة، وأنهم يهتمون بمواضع تقنية اكثر من المواضيع الكتابية والتاريخية والفنية، وهؤلاء المعلمون نادرا ما يتأثرون بالنواحي الانفعالية للطلبة لتخلي عن موقف نحو الطلبة بسبب ضغط اداري او طلب والدين، مثل تغيير علامة اخذها طالب بناء على اداءه في الامتحان، وان المعلم من هذا النمط يجد صعوبة في التواصل مع الطلبة او مدحهم، ويعتقد ان ذلك غير مطلوب رغم حاجة الطلبة اليه، لذا على معلم هذا النمط وأن بذل جهدا اكبر لتحقيق جو ايجابي في الحصة، وعدم الاهتمام فقط بقليل من الطلبة الذين من نمط شخصيته، وان يضع في اعتباره الطلبة من الأنماط الشخصية الأخرى، الذين يكون ادائهم ضعيفا بمستوى الرسوب، وان على المعلم ان يستغل تميزه بالنمو العقلي المعرفي ويدرك الفروق بين الطلبة، كما انه يجب ان يكونوا اكثر حساسية لمفهوم الذات عند الطلبة، ويساعدوهم على الاستفادة من خبراتهم وقدراتهم.

ان المعلم من هذا النمط يعمل جيدا مع المعلمين من نفس نمط شخصيته، الا انه يختلف مع المعلمين من النمط الحدسي الشاعري الذي يهتم بالحالة الانفعالية في داخل حجرة الدراسة، وانه يدعم اصحاب النمط الحدسي المفكر الآخرين، الا انه يتوقع كفاءة عالية منهم في الإدارة والتدريس، وان المعلمين من نمط المفكر الحدسي غير صبورين على اداء العمل الإداري او الاجتماعات ويرون بأنها اعمال غير منتجة، رغم انهم يفضلون الاجتماعات والمناقشات على التعاميم الورقية التي توزع عليهم. وان المعلمين هنا يعملون جاهدين على تطوير مهاراتهم التخصصية وهم يقرؤون بكثرة للحصول على درجة علمية متقدمة. واصحاب هذا النمط متعاونون ومتفقون ويسمع صوتهم

كفريـق واحد في دعم المستويات الاكاديمية بصرامـة او بشدة. ولا يوافقون على أن تكون مواقف التدريـس للمتعـة، او سهلة ومريحة، وهم يقدرون الفرص التي توجـه مباشرة للمحتوى الاكاديمي بشدة.

**اسلوب المعلم من نمط الحدسي الشاعري**، يعتمد اسلوب التدريس للمعلم ذو النمط الحدسي الشاعـري على العلاقات الشخصية والولاء لطلابه، وأنه يهتم بشؤون كل طالب ونموه الاجتماعي والمعرفـي العقلي، ويتبـع اسلوبا تعليمياً مناسبا لـكل طالب، ويساعد كل الطالـب على ان يكتشف مواهبـه غير المعروفة لديه، وهو ديمقراطي في ادارة الصف، ويجعل كل طلابه يشاركون بالقرار، ويشجعهـم علـى إقامة علاقات مـع بعضهم بدرجة اكبر مـن اي نمط شخصية اخـر، وهو نفسه مصـدر المساعدة، ولديه الشجاعة لتقبل الفشل من طلبته وتزويدهـم بالشجاعة التي يحتاجونها لتخطـي الفشـل، ويشعر المعلم بالجو الذي يسـود الصف الدراسي، وانه يمكـن ان يغير ما خطط للعمـل به اذا وجـد ان الطلبة بحاجة إلى هـذه الخبرة، وان بمقدور المعلم تقـديم ثلاث مستويات مختلفـة فـي الصـف الواحد بنشاطات متنوعـة طالما هي منتجـة ومفيدة للطلبـة، وقد يستخدم اساليـب تعليم تتناسب مع جماعات كبيرة اوجماعات صغيرة او افراد، وانه يفضل اتباع منهج من اعـداده ما أمكـن، لذلك فهو غير تقليـدي بأسلوب تدريسه، وهو يتفاعل مـع كل طالب على حدة، ومتعاطف معهم حتى لو كان عدد طلاب صفه *100* طالـب، وهو يشعر مع الآخرين، وقادر على خلق جو ترفيهي.

الا ان عدم تحقق معتقدات اصحاب هذا النمط بأن من واجبهم ان يهتموا بالآخرين، والآخرين يهتمون بهم يسبب لهم الشعور بالآسى والأذى النفسي، وان المعلم منهم اذا وجد نفسه لا يحب احد طلابه فانه يعاني حتى يجد سبب عدم حبه للطالب، وحتى لو وجد الآخرين لا داعي لذلك. ويسقط المعلـم مشاعـره نحـو والديه علـى ادارة المدرسة ومن هم فـي السلطة، لذلك يصعـب على المعلم والطالب من هذا النمط تقبل اصحاب السلطة، وهذا يفسر تعطشهم لإثبات ذاتهم والمحافظة على كرامتهـم وهويتهـم، وهم يعملون جاهدين على المحافظة علـى علاقاتهم مع الآخرين. ولا يهتمون بـأداء العمـل المكتبي او انهائـه حتى يصل تراكمهـا الى ازمة فعلية، وهم يتجنبـون الآخرين حين تسـوء العلاقة معهـم ويتجاهلوها حتى تختفي، عمومـا علاقتهم جيدة مـع الآخرين ويميلون إلى أن يكونـوا معروفـين، وهـم قادة اقوياء لهيئة التدريـس او العاملين، ويفضلـون ان يتحدثوا ايجابا عـن الآخريـن، وأنهم يكونـوا حذرين حتى لا يحدث الكـره او عدم الحب، عكـس أصحاب النمط الشخصي الحسي يصدر الأوامر؛ فهم يتبعون اجراءات مدروسة فـي توجيه النقد، وانهم يحاولون نقـد سلوك الآخريـن بغيابهم، وقد يمتد النقد لمناقشة وضع الطلبـة ووالديهم في غرفة المعلمين،

عموما هم يميلون لتحسين العلاقات مع الآخرين، ولديهم العزيمة لأداء عملهم في التدريس، ويستغلون وقتهم بايجابية للقيام بواجباتهم ويتمتعون بأدائها، وخاصة اذا كانت تتعلق بميولهم. ويفضلون التفاعل مع طلبتهم على المناقشة، واكتساب الخبرات من خلال المجموعات الصغيرة على المحاضرة لمجموعات كبيرة، وهم لا يتعمقون كثيرا في تخصصهم الدراسي، الا انهم يهتمون بكل ما هو جديد، ويستفيدون من المواد المتوفرة في القاعة الصفية، عكس النمط الحدسي المفكر الذي دائما يبحث عن مصادر جديدة. والجدول(4) يوضح صفات اصحاب الانماط الشخصية الأربعة من حيث قيمهم في التدريس، والفترة الزمنية للاستمرار بمهنة التدريس، والموضوعات وأساليب التدريس المفضلة لديهم.

**الجدول (4): الصفات الأربع لأصحاب انماط الشخصية العاملين في التدريس**

| الأنماط | قيمهم التربوية | استمرارية | مواضيع ميولهم | | أساليب التدريس المفضلة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| حسي يستقبل أوامر | نمو تلقائي والحرية | %4 | فن، نحت، رياضة | دراما، موسيقى ترفيه | مشاريع تنافس العاب | يقدم الأمثلة عرض |
| حسي يصدر اوامر | ينمو بالمسؤولية والخبرة | %56 | الزراعة، المكتبية، ادارة الأعمال، الرياضة، علوم اجتماعية | علوم سياسية اقتصاد منزلي تاريخ، جغرافيا | ترفيه تدريب الإنشاء | اختبارات تدريب |
| حدسي مفكر | ينمو بالمعرفة والمهارة | %8 | فلسفة، علوم، تكنولوجيا | تواصل،رياضيات لغويات | محاضرات اختبارات، إنشاء | مشاريع تقارير |
| حدسي شاعري | ينمو بهويته وكرامته | %32 | انسانيات، علوم اجتماعية مسرح، موسيقى | لغات اجنبية الاولوهية | مشاريع جمعية تفاعل، مناقشة | عرض، العاب مثيرات |

يستنتج مما سبق ان لكل شخص نمط يختلف عن الآخر، وان كل شخص على حق وانه صح، ومعظمنا غريب عن بعضنا البعض. فإن لكل شخص رغباته، فلي رغباتي ولك رغباتك. وان كل منا يحافظ على تحقيقها لاعتقاده بأنها جيدة. وان لكل شخص مواهبه، لك مواهبك ولي مواهبي، وأن كل شخص يقدر مواهبه ويتمنى من الآخرين ان يقدروها. ويواجه كل فرد صعوبات تؤثر في

هويتــه وذاته، قــد لا يواجهها آخــرون، وانه ليس صحيحا اننــا نسير بنفس الأسلــوب فـي المراحل العمريــة المختلفــة، لكن هنــاك امكانية لتفاهم، فــي حالة عدم محاولــة كل شخص ان يغير من صفــات الآخريــن حتى يكونوا مثله، لان هذا لن يحدث ابــدا، وقد يؤدي الى نزاع او صراع اكثر من التغيير، وان على الشخص ان يقدر الآخرين ويتقبلهم كما هم، اي يتقبل بعضنا البعض الآخر كما هم دون محاولة التغيير، وعليه فإن دراسة نمط الشخصية مهم في حياة كل فرد حتى يتعرف على الفــرق بينــه وبين الآخرين ويتفهمه ويوضح اسلوبه ونمطــه للآخرين ممن حوله، وبهذا قد يتحقق توافق افضل بين الشركاء في مواقف الحياة المختلفة.

**الوظائــف المهيمنــة والمساعــدة:** إن تفسير الرموز الأربعة في نظريــة الأنماط معقدة وتحتاج إلى معرفــة كيفية ترتيب الرموز، للانبساط فإن الرمز الأخير لاستقبال الحكم يعبر عن الوظيفة المسيطــرة؛ لأن الفــرد يعتمد على العــالم الخارجي في إصدار الحكم، وفــي الانطواء يعبر وظيفة مساعدة لان الفرد يعتمد على عالمه الداخلي في إصدار الحكم ، وفي حالة أن يكون الرمز الأخير الحكــم المسيطــر عند الانطواء، فإن الفرد هنا لا يعبر عما بداخلــه ويحكم بناء على ما يحيط به، وأيضــا في حالة يكون الحس أو الحدس هو المسيطــر إلا أن أصحابها لا يتصرفون بأنهم يعتمدون علــى استقبال المعلومات بصراحة. وأن معظم المرشدين يعــد الوظائف المهيمنة والمساعدة معقدة رغم أهميتها، وأن قليلاً من البحوث أجريت في هذا المجال للتأكد منها.

**أمثلــة لاتخــاذ القرار في الإرشاد:** إحدى السيدات تركت العمل في الجيش بعد ثلاث سنوات مــن العمل،وهي تعيش مــع أختها وزوج أختها في شقة صغيرة. جــاءت للإرشاد لوضع خطة عمل للمستقبل؛ إذ كانت تعمل في الجيش مساعدة في الإدارة والسكرتارية وقبلها كانت تعمل جرسون، طبقــت اختبار ماير بريجز وكانــت نتيجتها انبساط حس مشاعر وحكــم، وطبقت اختبار سترونج كامبــل، ونتيجتها اجتماعي يليهــا المغامر وفي الفرعي التدريس والخدمة الاجتماعية، عموما فإن السيــدة كلامها هادٍ وناعم ولها ابتسامة جميلة وتصــادق الآخرين بسهولة، ووضحت لها المرشدة نتائجها لتقوم باتخاذ قرار يتناسب مع المعلومات التي حصلت عليها، فأي المهنية الأفضل لها.

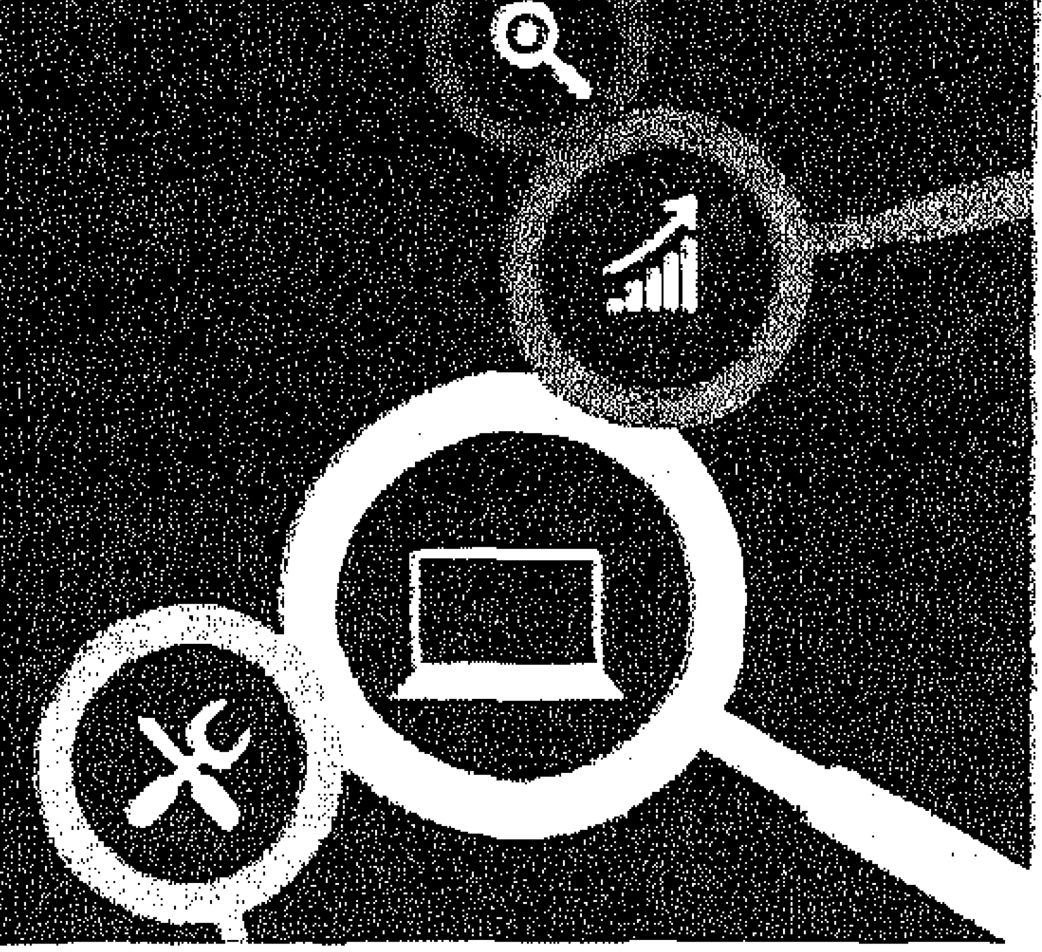
**أمثلــة للتوافــق المهني في الإرشاد:** إن المرشد يعمل مع مسترشدين وفق نتائجهم على اختبار ماير بريجــز مثل احدهم نتيجته انطوائي حدسي تفكير واستقبال، وانه يستخدم الحس والمشاعر بدرجــة اقــل من الحدس والتفكير، أن ماير ومكاويل اقترحتا بــأن يعمل المرشد على وظيفة واحدة فــي وقــت واحد ووظيفة أخرى في وقت آخر، فإنه يجــب العمل وفق هدف ويجب ألا تتدخل عوامل أخــرى، فــإذا عمل المرشد مع مسترشد يواجــه صعوبة فــي العمل يجــب أن يبدأ بالجانب الضعيف في وظيفتــه وفي شخصيته، مثلا احدهم يعمل باحث فــي احد مستشفيات مرضى السرطان، لمدة

اثنـا عشر سنة، إلا أن البحوث فـي الخمس سنوات الأخيرة لم تكن مجدية، مما أحبط المجموعة التـي تعمـل في المشروع، وبـدأت العلاقات بين أعضـاء المجموعة تسوء، لدرجـة أن اثنان منهم لا يكلمـان احـد، مما اثر عليه وسبب له ضيق في صدره، وعند مراجعته للطبيب طلب منه أن يراجع مرشـد أو معالج نفسي، وفي الجلسة الثانية طبق اختبار مير بريجز وكانت نتيجته انطواء حدسي مفكـر مستقـل، مما يعني لا يصدر قرار بسرعة ويجمع المعلومات ويفكر كثيرا بها. في هذا المثال، المرشـد هنا يحـاول تقوية وتطويـر الجانب الضعيف وهو الحكـم والمشاعر، وهـي ترتبط بشعوره بالنقصـ وهو موضوع محتـاج إلى جهد من قبل المرشد والمسترشد لرفع مفهوم الذات، وقد يطلب من المسترشد تغيير بيئته المهنية للتناسب مع نمطه، وهو العمل بالبحث مع قليل من الإشراف؛ لأن نمـط شخصيته مناسب لتخصصه العلمي، وهنا يضطر المرشد للعمل في جانب آخر من الإرشاد وفق نظريات أخرى.

**دور المعلومـات المهنيـة:** تستفيد نظرية الأنماط من تقسيم الشخصية الى ستة عشر نمط في تفسير الأساليب المختلفة في التعامل مع الآخرين ومع الأشياء والافكار.

**دور الاختبـار:** استخـدام مقياس مايـر بريجـز *Myer Briggs Type Indicators (MBTI)* وتم استخدام نظرية ماير بريجز في ثقافات مختلفة، وفي إرشاد الإناث والذكور.

**قضايـا لـدى المرشد:** ويمكن ان يعمل المرشد مـع المسترشدين ذوي نمط مختلف عنه، فنمط الأفكار يعتمد على نظريات السلوكية والمعرفية والعقلانية الانفعالية، أما نمط المشاعر يعتمد فيها على نظرية التمركز حول الذات والجشتلط.



# الفصل السادس 6

## نظرية التأثير الوالدي في الإرشاد المهني
## Parental Influence Theory

نظريــة ان رو فــي تطــور الشخصيــة *Roe's Personality Development Theory*. طورت ان رو (*Roe, 1956*) نظريــة تساعد في التنبؤ باختيار المهنة بالاعتماد على الفــروق الفردية: الجسمية والاجتماعيــة والنفسية، وبدرجــة أدق ركزت على التنبؤ في اختيار المهنــة المعتمدة على الحاجات النفسيــة الناتجة عن التفاعــل بين الطفل ووالديه. وقد تأثرت ان رو فــي الاختيار المهني لجاردنر ميرفــي في استخــدام الطاقة النفسية التــي يتبعها الاهل كطريق تسير وتتدفــق من خلاله طاقة الاطفــال نحو العمل. كما تأثرت بماسلو عن الحاجــات، والعوامل الوراثية التي تحدث عنها فرويد والكبت واللاشعور، وذكرت بأن التنشئة الاسرية للطفل دوراً آخر في عملية الاختيار المهني، وترى ان الجينات الموروثة تحدد امكانية نمو خصائص الفرد، وان مظاهر التحكم الجيني ومدى طبيعته تختلــف باختــلاف خصائص الفرد، وان الخصائصــص الوراثية لا تتأثر فقــط بالخبرات التي يمر بهــا الفرد بطفولته؛ بل تتأثر ايضــا بالثقافة والوضع الاجتماعي والمستوى الاقتصادي في الاسرة، وبالدرجــة التي يسمح بها الوالدان للطفل في اشباع حاجاته او عدم اشباعها؛ لأن حاجات الطفل تتطور حسب اتجاهات الوالدين، واكدت على ان هنالك علاقة بين الجو الاسري في مرحلة الطفولة والنمو المهني مستقبلا.

**نظــام التصنيــف المهنــي عنــد ان رو** *Roe's Occupational Classification System*. كتبت ان رو فــي كتابها علم النفس المهني وصفا لنظام التصنيف المهني بالتفصيل، ووضعت قائمة بالواجبات والقدرات المطلوبة لعديد من المهن، وقسمتهم الى 48 خلية 6X8 = 48 خلية

**مجموعـات المهـن الثمانيـة عند ان رو:** صنفت ان رو المهـن الى ثمان مجموعات على النحو الآتي:

1. الخدمة *Service*
2. أعمال البيع والشراء *Business*
3. التنظيم *Organization*
4. التكنولوجيا *Technology*
5. أعمال خارج المكتب *Outdoors*
6. العلوم *Science*
7. الثقافة العامة *General Culture*
8. الفن والترفيه *Art and Entertainment*

**المستويات الست للمهن عند ان رو** *The Six Levels of Occupations* اعتمدت ان رو في تحديد مستويات المهن على مقدار المسؤولية والقدرات التي تتطلبها المهنة، وأن المسؤولية مهمة وهي ترجع الى الصعوبـة والتعقيـد في اتخاذ القرار مع تنوع المشكلات التـي يواجهها النـاس في عملهم. اولا حـددت ان رو ثمانية مستويات لكنها فيمـا بعد جعلتها ستة مستويات، وان الشكل يوضح بأن المهن في المستويات الأدنى اكثر تشابها، مما هي في مركز الدائرة، وانه من السهل التحرك من مستوى لآخـر عند المستويات الأدنى من المهن فهي تتطلب مهارات اقل، وأن التغيير بين المجموعات يحدث فـي المستويـات الأدنى بدرجة اكبر من المستويات الأعلى، والمستويـات مأخوذة عن رو وكلوز (*Roe & Klos، 1977*)

وقد صنفت آن رو مستويات العاملين في المهن إلى ست مستويات على النحو الآتي:

1. المهنـي والإداري العالي: مستـوى تخصصـي وإداري (*1*) *Professional and managerial* مثـل العمل كرئيس وزارة ومخترع ومهندس بحث وطبيب أسنان ودكتور وقاضي وبروفسور ومخرج تلفزيوني كمدير مبيعات وباحث اجتماعي.
2. المهنـي والإداري التنظيمـي: مستـوى تخصصـي وإداري(*2*) *Professional managerial* ويعمل الشخص في هذا المجال كمدير مساعد ومدير موظفين ومدير فندق وطيار عسكري ومهندس بترول وصيدلاني وفيزيائي وكيميائي وكاهن ومعلم معماري.
3. شبـه المهنـي والإداري: شبه تخصصي والأعمال الصغـيرة *Semiprofessional and small business* ويعمـل الشخص في هذا المجال كممرض ورجـل مبيعات ومحاسب وطيار مدني

ومعالج طبيعي وكاتب قانوني ومصور.

4. مهن ذات مهارة عالية: العمال المهرة *Skilled* ويعمل أصحابه في سلك الشرطة أو باعة في المزاد العلني وكتاب وإحصائيين ونجارين وتقنيين ورجال زخارف.

5. مهن ذات مهارة متوسطة: العمال شبه المهرة *Semiskilled* ويعمل أصحابها كطباخين وباعة متجولين وعمال مقسم وسائقي شاحنات وصيادي أسماك وأمناء مكتبات وعارضي أزياء.

6. مهن بدون مهارة: عمال غير مهرة *Unskilled* العمل بها يحتاج الى قليل من التدريب، وعليه اتباع تعليمات اولية وهذه المهن لا تتطلب تعليماً او دراسة محددة، ويعمل أصحابها في مجال التنظيفات وباعة صحف وموزعي بريد ومساعدي نجارة وعمال في مزرعة ويعملون في الوارد والصادر وكعامل خدمات.

**الاختبارات والتصنيف المهني:** ساعد نظام التصنيف المهني آن رو في تطوير اربعة مقاييس في الميول المهنية، وأكثرها شهرة هو نظام كاليفورنيا لتفضيل المهني(*Knapp & Knapp، 1985 COPS*) مقياس لثلاث مستويات. استمارة الاختيار المهني (*Lunneborg، 1981*)

## أسس الاختيار المهني

ترى ان رو بان كل فرد مزود باستعداد للعمل والقيام بالنشاط للتنفيس عن طاقته، وان اسلوب الرعاية الوالدية في اشباع الحاجات في مرحلة الطفولة المبكرة، وتتحدد بالعلاقة الوالدية، عند اشباع الحاجات الأساسية الثمانية عند ماسلو.

- اشباع حاجات غير مشبعة
- صفات شخصية
- حاجات غير مشبعة تصبح لا شعوريا موجهة له
- شدة الحاجة ترتبط بهرم ماسلو للحاجات

**النظام الهرمي للحاجات عند ماسلو** *Maslow's Hierarchy of Needs*، ان مفهوم الحاجات محور نظرية رو في تطور الشخصية والاختيار المهني، وهي قائمة الحاجات عند ماسلو( *Maslow، 1954*) تتناسب مع وجهة نظرها؛ حيث إن نظريته تركز على حاجات الإنسان اكثر من الحاجات التي تم التوصل اليها بالبحث العلمي على الحيوان، وهي هذه الحاجات بطريقة عفوية او غير شعورية سواء اكانت اساسية او الأكثر تعقيدا. وتعتمد نظرية ان رو على الجوانب البيولوجية والاجتماعية ايضا. وان الدوافع النفسية عند الفرد هي الأكثر اهمية في نظريتها، وهي التي جاءت في المراحل المتأخرة من ترتيب ماسلو الهرمي. ورتب ماسلو الحاجات حسب قوتها في التأثير،

فالحاجات الفسيولوجية هي اولا ويجب اشباعها اولا، فالأفراد يجب أن يتغلبوا على الجوع قبل التفكير في المأوى او الحب او البحث عن معلومات، الا ان هناك بعض الاستثناءات، كما انه ليس مطلوب من كل فرد اشباع كل الحاجات، فمثلا حاجة تحقيق الذات قليل من الناس يصل اليه. وفيما يلي وصفا للحاجات وعلاقتها بالاختيار المهني (*Roe & Siegelman، 1964*).

**الحاجات الفسيولوجية Physiological needs**: تتضمن الحاجات الأساسية للبقاء على الحياة، وهي تقع في جسم الإنسان، فالعطش في الفم والحنجرة، وهي عندما لا تشبع تصبح قوى مسيطرة على الفرد، فإذا كنت جائعاً او عطشاناً اثناء قراءة هذا الكتاب مثلا، فانك لا تستطيع ان تركز، ولا تهتم حتى تشبع هذه الحاجات. فالعمل يوفر الدخل الذي يشبع هذه الحاجة وان الزراعة والصيد طرق مباشرة لإشباع هذه الحاجات.

**الحاجة للأمن Safety needs**، تتحقق هذه الحاجات بتوفير مأوى وصحة جيدة وتجنب الخطر، يقوم الكبار بتحقيق هذه الحاجة، وان الأطفال يخافون من الأحداث الغريبة اكثر من الكبار، فالرضع يتصرفون بقوة وبصراخ عندما لا تحقق حاجاتهم. وانه في حالة الحرب فإن عدم اشباع هذه الحاجة تسيطر على صاحبها وينسى الحاجات الأخرى، وفي العمل تتحول الحاجات الأخرى الى الحاجة للأمن، وسيختار الناس العمل مع الآخرين، او الاستفادة منهم.

**الحاجة للانتماء والحب The needs of belonging** إن الحاجة للرعاية ورعاية الآخرين، والحاجة للحب وحب الآخرين تأتي بعد الحاجة الى الانتماء، وان المشكلات النفسية تظهر لدى الأفراد عندما الحاجة الى الحب والانتماء ولم تتحقق، ان الجنس حاجة جسمية الا انها تعبير يتأثر بالحب في هذا التصنيف، كما أن الحاجة للانتماء في العمل تتحقق من خلال العلاقات مع الزملاء، وتختلف المهن في توفير الفرص لتحقيق الرضا او الإشباع لهذه الحاجة، ولبعض الناس يعد الإشباع اهم نجاح في المهنة.

**الحاجة لاعتبار الذات Self Esteem need** يحتاج الناس إلى أن يشعروا بأنهم مهمين ومحترمين من ذاتهم ومن الآخرين، عادة يطور الإنسان احتراماً لذاته من خلال شعوره باحترام الآخرين له. وان احد الأسباب الرئيسة في طلب الإرشاد هو انخفاض اعتبار الذات، فالشعور بالضعف والنقص هو اكثر الأسباب للدخول في العلاج النفسي. فإن الأشخاص الذين لا يعملون يشعرون بالسوء عن ذاتهم، ويدركون انهم اقل ويشعرون بالنقص، بالعكس عندما يمدح الشخص من زملائه على اداءه يطور اعتباره لذاته. واعتبار الذات يعتبر الأعظم والأعلى في مستويات تصنيف ان رو للمهن؛ حيث إن المسؤولية العالية تجلب احتراماً للذات واحترام الآخرين له.

**الحاجة الى المعلومات The need for information** ، الناس يحتاجون إلى المعلومات لفهم

تاريخهم الثقافي والشخصي، وفهم البيئة المحيطة بهم، وفهم أنفسهم. الأطفال يرغبون في معرفة كيف تعمل الاشياء، ولما عملت هذه الاشياء، ماذا سيحدث لاحقا؛ حيث إن كل الوظائف هناك بحاجة للمعلومات، في اعلى مستوى من نظام التصنيف المهني عند رو أنه يمكن للناس أن يعملوا لسنوات للحصول على الدكتوراه او تخصص في الطب للحصول على المعلومات التي تتطلبها مهنة معينة، معظم المهن في المستوى الأول او الثاني عند رو تتطلب ان يكون لدى الفرد معلومات تتعلق بالمهنة.

الحاجة إلى التفهم **The need for understanding**، نحن ليس بحاجة الى المعلومات عن عالمنا او مهنتنا فقط، بل نحتاج لطرق عملية وفهم هذه المعلومات، وفي المستويات العليا من المهن عند رو يجب أن نفهم ونفسر كمية كبيرة من المعلومات.

الحاجة الجمالية **The need for beauty** ، مع انه يبدو بأنها حاجة قد يستغني عنها الفرد، الا انها خبرة مهمة لكثير من الناس، خاصة من هم في مهن الفن والترفيه، وقد تكون اهم حاجة للرسامين المبدعين، والكتاب والموسيقيين.

الحاجة الى تحقيق الذات **The need for self actualization** ، هذه الحاجة ما يسعى اليها الفرد طوال حياته. وكلما كان الفرد قادراً على العمل، وجب ان يقوم بالعمل. ليصل التحقيق ذاته، فإن من يصل اليها يعمل على ان يشبع حاجات الآخرين اولا قبل حاجاته، الا ان رو تختلف مع ماسلو في ذلك؛ إذ إن هذه الحاجة (تحقيق الذات) تقع في مستوى اقل من الحاجة الى المعلومات، وترى انها حاجة اولية، فإن العمل في المستويات العليا كما وصفته يعطي الفرد الفرصة في تحقيق ذاته، خاصة الذين يملكون القدرات ويذهبون الى ما بعد ما يتطلبه العمل وهذا يتضمنه تحقيق الذات.

إن الحاجات الهرمية عند ماسلو زودت ان رو بالخلفية لنظرية تطور الشخصية وفي الإرشاد المهني. إذ ترى "ان رو" أن العمل يشبع حاجات كثيرة بطرق مختلفة، وكلما كان مستوى المهنة أعلى اشبع حاجات بمستوى اعلى، الا ان الأهم بالنسبة "لآن رو" هو محاولتها فهم كيف تتطور الحاجات عند الأطفال لتتبئ بمهنتهم المناسبة لهم في المستقبل.

افتراضات ان رو حول نظرية تطور الشخصية: نظرية "ان رو" واسعة فهي لا تعتمد فقط على هرم الحاجات عند ماسلو، بل اهتمت العوامل البيولوجية (الجينات) التي تؤثر في الاختيار المهني، بالإضافة إلى أنها حاولت التنبؤ بنمو الميول والقدرات، وناقشت اهمية ما ينمي الميول، كما وضحت كيف تحول الحاجات الى دوافع، وفيما يلي اهم افتراضات نظريتها:

**تطـور الميـول والاتجاهات**، ان الميـول والاتجاهات جانب مهم من نظريــة ان رو؛ ولا تعدهم لا يتأثران بالجينات، وان تطور الميول والاتجاهات عفوية غير اختيارية، فالأبناء لا يختارون والديهم او معلميهم وكثير من المواقف التي يواجهونها، واختيار الأصدقاء محدود جدا وهم من الجيران او تلاميذ الصف، وان تطور الميول والاتجاهات يقرر من خلال مواقف الإحباط او الرضا في مرحلة عمرية مبكرة، هذا مبدأ مهم في نظرية رو، ويظهر بكثرة في بحوثها.

**تحديـد الميـول**، يتم تحديد الميول بدرجة كبـيرة عند اشباع الحاجات، فـإن الإشباع الجزئي للحاجة يمكن ان يطور اهمية عند الفرد، فإذا وجدنا طالب يسعى للحصول على معلومات عن عين الإنسان، فهو ربما يكون هذا الميل من خلال شرح المعلم عن العين وهذا حفز لديه الميل، ولكن اذا لم توجـد لدى الطالب القدرة للحصول على المعلومات فإن هذا النشاط لا ينمي لديه الميل. كما ان الميل ينمو تدريجيا من خلال دراسة عدة موضوعات مثلا حول بيولوجيا الإنسان.

**تطوير الحاجات الى دوافع**، إنه كلما كانت الحاجة قوية وملحة، امكن تحويلها الى حافز، كما أنه تزداد الحاجة الى المعلومات والفهم، فإن الطالب سوف يقوم بجهد اكبر ليتعلم عنها، وعندها يكافأ في تحقيق هذه الحاجة بحاجات اساسية مثل الشعور بأنه محبوب ومحترم ومهم فإنه يحقق هـذه الحاجة، فقد يستخدم الوالدين المديـح، وربما المعلم يعطيه علامة عالية، هنا تحول الحاجة الى دافع.

اكـدت "ان رو" على تطور الحاجات والميول نحوها كعوامل نفسية وركزت عملها على التفاعل بـين الطفل ووالديه، وكانت مهتمة بكيفية اتجاهات الوالديـن: هل هي محبطة ام مشبعة حاجات اطفالهـم، قابلت رو فنانين وعلماء وآخرين لتتعلم اكثر عن كيف تم تحفيزهم من خلال والديهم، وكانـت مهتمة بالاتجاهـات نحو تربية الأطفال لوالـدي الأشخاص موضـوع دراساتها، فهي كانت تسـال الراشدين ماذا حـدث معهم اثناء طفولتهم، ونقدت بحوثها بسبـب عدم القدرة على تذكر اسلوب الرعاية بعد عشرين سنة او اكثر. وان الملاحظة المباشرة للأطفال وإجراء الاختبارات هي اساليب افضل في البحث.

## نماذج اساليب التفاعل والرعاية الوالديية عند أن رو:

### اولا: الاتجاهات الثلاث الوالدية:

**1. التركيـز Concentration**: ذكـرت بأن هناك نوعان مـن التركيز، الأول: الحماية الزائدة التي تركز على الاعتماد عند الطفل وتمنع حب الاستطلاع والاستكشاف، والثاني: المطالبة الزائدة، فقـد يطلـب الآباء من الطفل أداء متميـز ووضع معايير عالية للسلـوك. وإذا لم يحقق الطفل هذه

المستويات ربما يعاقب. ووضحت رو انه من المحتمل أن يختلف لديهم اساليب التعامل مع كل طفل، فالطفل الأول قد يلاقي حماية زائدة، ويكون الطفل الثاني اكثر مرونة بما يحقق له الاسترخاء. فالمطالبة الزائدة ترتبط عند الاباء باظهار الحب والاهتمام في حالة الاتفاق مع الآباء وزيادة التحصيل الدراسي، ويؤثر الاهتمام الزائد في اشباع الحاجات الفسيولوجية بدرجة اعلى في بناء علاقته مع المحيطين به، وليس يحقق اشباعا ذاتيا، غير مستقل.

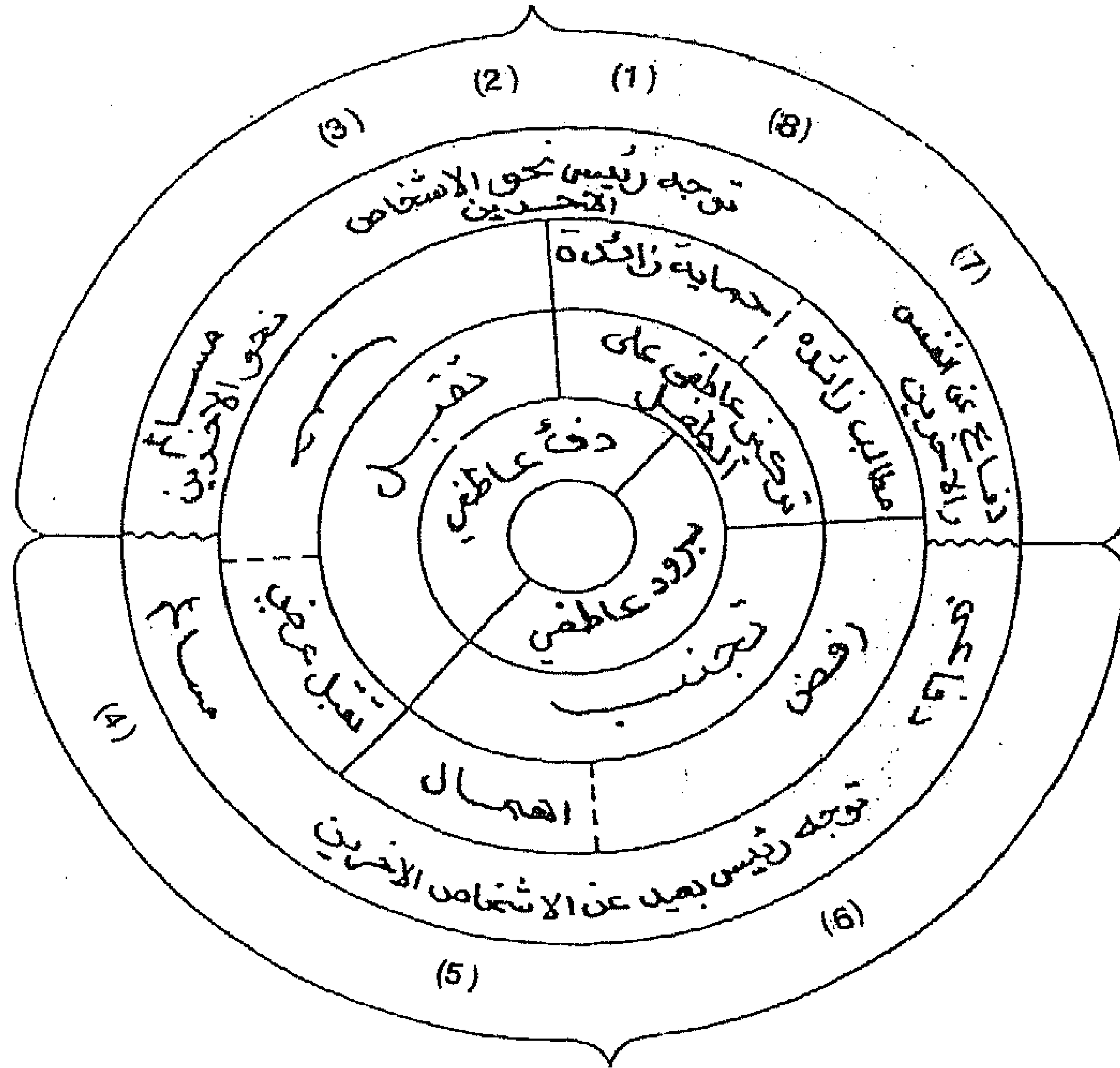
2. **تقبل الطفل Acceptance**: هنا يشجع الآباء الاستقلالية ولا يهملوا او يرفضوا الطفل، ويخلق بيئة خالية من التوتر، وقد يكون تقبل عرضي ويشير الى ان الوالدين يوفروا قليلاً من الحب للأبناء، ثانيا: التقبل مع اظهار الحب هنا يظهر الآباء علاقة دافئة نحو الطفل مع عدم التدخل بما لدى الطفل من موارد لتجنب الاعتمادية.

3. **التجنب Avoidance**: ترى أن هناك نوعين من التجنب، الأول: الرفض، ففي الرفض العاطفي قد يتعرض الطفل للنقد او يعاقب من والديه دون اعطاءه الحب والعاطفة، والثاني: الإهمال، وقد يهمل الآباء الطفل لأسباب لا تتعلق به مثل انشغال الآباء بمشكلاتهم، او العمل او بأطفال آخرين. ويتنكر الآباء لحاجات ابنائهم، ويتمسكون بعواطفهم وتقديرهم، هذا يجعل الأطفال غير متقبلين للعالم الخارجي وللآخرين ويشعرون بالرفض.

**ثانيا: الاتجاهات الوالدية وترتيب ماسلو الهرمي للحاجات**, ان اشباع الحاجات او عدم اشباعها يعتمد على اسلوب الرعاية الوالدية وهي تؤكد على الإشباع في اقل مستوى، فهي ترتبط باشباع الحاجة للانتماء والحب واعتبار الذات. اذا كان اسلوب الرعاية التركيز العاطفي على الطفل يرتبط بأمنيات او رغبات، فإن الحاجة الى الفهم والمعلومات ترتبط بالرعاية الزائدة والمطالب الزائدة، وان الآباء الذين يتجنبون ابنائهم من خلال الرفض الانفعالي او الإهمال تتحقق حاجاتهم الفسيولوجية والأمن فقط، وان رُفض الطفل او مُنع الحب عنه يكون له تأثير سلبي على تعلم الطفل وانه يتجنب التفاعل مع الآخرين، وان الحاجة للمعرفة والفهم تتأثر بعدم التسلط عند الولدين، وان اشباع جميع حاجات الأبناء الذي يتم من خلال اسلوب التقبل؛ ينمي الاستقلال الذي يشجع البحث عن المعلومات والفهم، والجمال وتحقيق الذات.

**ثالثا: التوجه نحو او بعيدا عن الناس**, تعتقد رو بان انوع اتجاهات الآباء التي تم وصفها تؤدي الى انواع معينة من الشخصيات لدى الأطفال، كما هي في الشكل (3) فقد ذكرت ان الأطفال الذين تربوا بأسلوب الحماية الزائدة وإشباع زائد للحاجات يصبح لديهم تركز نحو الذات ويهتمون برأي الآخرين نحوهم، ويسعون لتكوين علاقه قوية مع الآخرين، والأطفال الذين تربوا بأسلوب الرفض يطوروا اتجاهات ضد الآخرين بدلا من الاتجاه نحو الناس، ويمكن ان يكون

الطفـل عدوانياً او دفاعيـاً، ويفضل العمل بالمعلومـات والأشياء اكثر من النـاسـ. وهؤلاء الأطفال الذيـن تربوا على التقبل فهم ليسوا عدوانيين او دفاعيين وهـم يهتمون بالناس اكثر من المعلومات والأشيـاء. لـذا ربطت ان رو بين الاتجاهات نحو الناس او بعيدا عنهـم بالأنماط العامة التي تتعلق بمجموعـات المهن. والشـكل (3) يوضح العلاقة بـين اساليب الرعاية الوالديـة والاتجاهات التي يكونها الفرد نحوه ونحو الاخرين، والتي تعد ذات علاقة بالمهنة المناسبة له وفق نظرية ان رو.



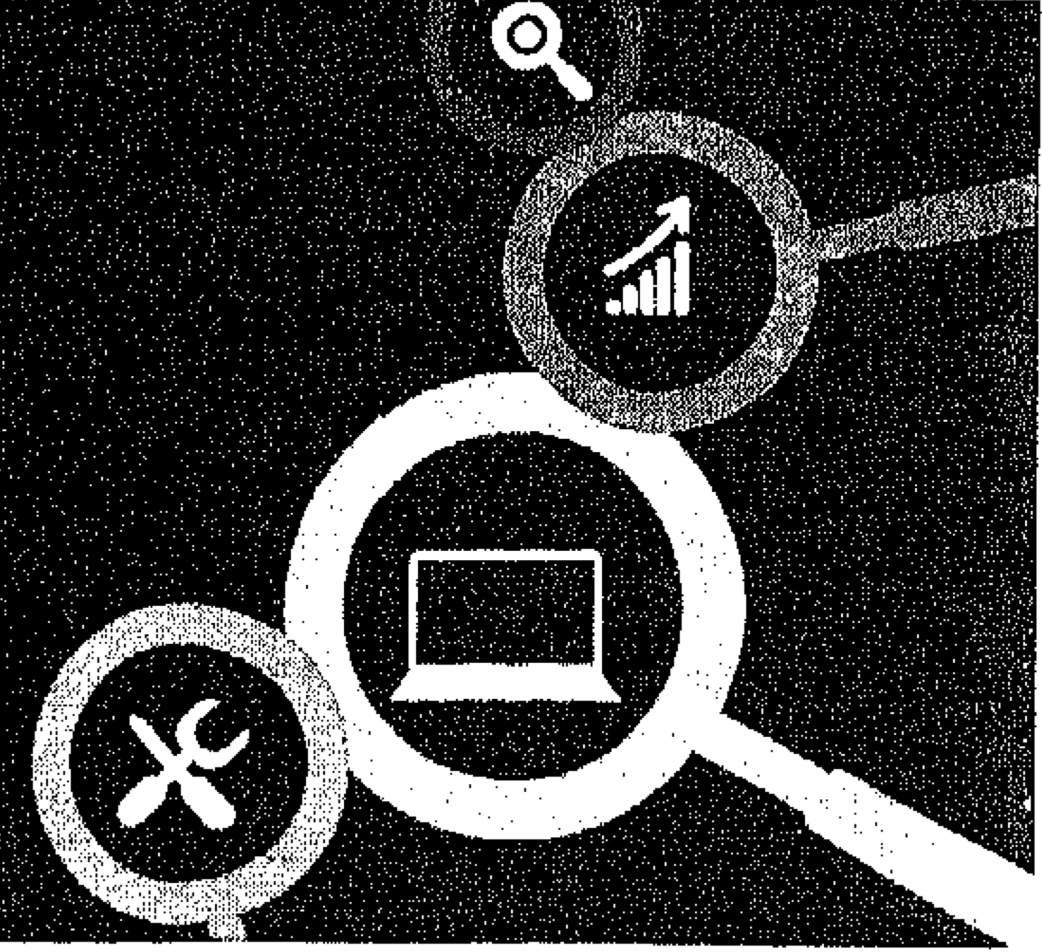

**الشكل (3): يوضح العلاقة بين أساليب الرعاية الوالدية عند ان رو**

وضعت "ان رو" تنبؤات عن الاختيار المهني، فالأفراد يطورون اتجاهات نحو او بعيدا عن الناس بالاعتماد على اسلوب الرعاية الوالدية للأبناء، ويوضحها الشكل (3) بالانتقال من خارج الدائرة الى داخلهـا، مثلا الناس ومن المجموعة الأولى يكون لديهم توجه نحو ذاتهم ونحو الآخرين، تربوا في اسلوب حماية زائدة وشعروا بالمحبة والتقبل على النقيض من اختار المجموعة السادسة العلوم والذين يفضلون المعلومات والأشياء على الناس، وهم قد تعرضوا للرفض او الإهمال من والديهم، واختـلاف الوالدين في اسلـوب الرعاية، وقد يغير الأب او الام اسلوب الرعاية من وقت لآخر، لذا "ان رو" طورت مقياس العلاقات بين الطفل ووالديه معتمدة على نظام التصنيف الذي وصفته سابقا وحددت ثلاث عوامل ترتبط مباشرة بأسلوب الرعاية والتي تم وصفها سابقا.

**ابحـاث مسانـدة:** هنـاك عدد من الدراسـات تؤكد أثـر الرعاية الوالدية في سلـوك الأبناء، منهـا دراسات نـاي(Nye، 1985) حيـث تعد مـن الدراسات الرائـدة والسباقة في هـذا الميدان، فقـد ذكـر بأن الآباء يعرّفون السلوك المقبول اجتماعياً من خـلال تصرفاتهم أو سلوكهم بالتعامل مـع أبنائهم، إذ يتبـع الآباء أساليباً وطرائق مختلفـة للتوافق السوي مع مواقـف الحياة المختلفة، وهـذه الأساليب تساعد الأبناء على اكتساب القدرة علـى تجنب السلوك المنحرف. ويرى مونتمايو (Montemayo، 1983) بـأن الرعايـة الوالدية التي تتصف بالصـراع والتناقض بين الآباء والأبناء تصبـح ضغوطاً علـى المراهقـين، وتعرضهم للأنحـراف والاضطـراب بالسلوك. ويؤكـد باندورا (Bandura، 1964) بـأن سلـوك المراهق السـوي أو المضطرب يرتبط بالأساليـب الرعاية الوالدية لمرحلـة مـا قبل المراهقـة، وأنـه ليس كل مراهـق يعاني مـن اضطـراب السلوك. ويـرى هثرشي (Hirschi، 1983) بـأن شعور الطفـل بالإهمال وعدم التقبل من أسرتـه، سبب رئيس فـي انحراف سلوكـه وأن يكون سلوكه لا اجتماعياً، إلا إذا وجـد الفرد أسلوباً أفضل في تحقيق ذاته أو أهدافه. وأن الأسـرة التي تتصف بالأتفاق تتبـع أساليب الرعاية الوالدية تحقـق السلوك السوي واكتساب الأبنـاء العـادات والتقاليـد التي يقدمهـا الوالدين. وأكـد وب وآخـرون (Webb et al، 1991) فـي دراستهـم الطوليـة لتلاميذ الصف السابع بأن التلاميذ الذين يواجهون الرفض من الآباء عرضة لاكتساب السلوك المضطرب، إلا أن نتائج دراسة جريس واخرون (Criets، 1981) ذكرت بأن تعامل الآباء مع الأبناء يؤدي إلى اكتساب الأبناء صفات سلبية تعيق اكتسابهم السلوك السوي، وذكر ولس وفورهانـد (Wells & Forhand، 1985) أن 33-75% مـن الحـالات التي تحـول للعلاج يكون لديها مشكلات عدم انضباط السلوك ترجع إلى عدم توفر من يقدم لهم الرعاية السليمة، وذكر أن نسبة السلوك الانفعالي اللا اجتماعي لدى الإناث أقل مما لدى الذكور.

إن هناك عدداً من الدراسات في الدول العربية تؤكد أثر اختلاف أسلوب الرعاية الوالدية بين الآبـاء واكتسـاب أنواع السلوك المختلفة، منها نتائج دراسة (مرسـي، 1988) التي أرجعت أسباب السلـوك العـدواني إلى عدم إتباع الآبـاء أساليب رعاية والدية تحث الأبنـاء أو تشجعهم على أداء السلـوك السوي، كذلـك نتائج دراسة (جبريل، 1989) التي جاء بهـا أن هناك علاقة بين أساليب الرعايـة الوالدية، مثل التشدد والتسلط أو الإهمال، وقيام الأبناء الذكور بسلوك عدواني. ودراسة ابوعيطـة (1989) التـي جاء بها أن أسلـوب الرعاية الوالدية الرفض والتقبـل والتركيز العاطفي يؤثـر فـي تكوين سلوك الفـرد المستقبلي، واختيـاره لمهنة المستقبـل. وأكدت نتائـج دراسة تركي (1974) أن دور الأب أسـاسـي فـي تربية الأبناء، خاصة فيما يتعلق بتنمية دافعية الإنجاز. وتظهر نتائـج دراسات شيفر وامبرسون (Schaffer & Emberson، 1964) ان دور الأب في عملية التنشئة الاجتماعيـة لا يقـل أهميـة عـن دور الأم إن لم يتفوق عليـه، خاصة في مرحلة ما بعـد الرضاعة؛

إذ أكـدت نتائـج الدراسات بأن أسلـوب الرعاية الوالدية يرتبط بتحديـد السلوك عند المراهقين، واكتسابهم القدرة على تجنب السلوك غير السوي، كما أن أسلوب الرعاية الوالدية الواحد يختلف تأثـيره في المراهقين (الإناث والذكور). وهو بالتـالي يرتبط بإختبار اسلوب الحياة ومنها اسلوب اختبار المهنة.



# الفصل السابع 7

## نظرية التعلق لجون بولبي
## Attachment Theory Of John Bowlby

مسألة تعلق البشر بعضهم ببعض له تاريخه الطويل، وتساءل الباحثون دوماً حول أيهما الأهم: طبيعة الإنسان وخصائصه أم تربيته *Nature versus Nurture* لا يزال هذا السؤال يطرح نفسه حتى يومنا هذا، فهناك من يقول إن الجينات التي يحملها الإنسان لها الصدارة والآخر يميل إلى العكس، والبعض يجمع بين الاثنين. وأول إشارة تاريخية لدراسة أمر التعلق مصدرها الإمبراطور الروماني فردريك الثاني الذي أمر في القرن الثالث عشر بجمع بعض الأطفال في عمر الرضاعة وإعطائهم عناية جسدية فقط مثل الغذاء والملبس ولكن عدم السماح لأي من يتولى رعايتهم بالكلام معهم. كانت غاية هذا الإمبراطور المقدس اكتشاف أي لغة سيختار الأطفال مستقبلاً. بالطبع لم يكشف عن نتائج هذه التجربة الرهيبة إلا أحد الرهبان؛ حيث دون بعدها أن الأطفال لقوا حتفهم مع الأيام، فلا طعام أو ملبس يمكن أن يغطي احتياجات الطفل بدون لمسة حنان وعطف واتصال متبادل مع من يرعاه. وكان على الإمبراطور المقدس أن يتعظ بأعمال فلاسفة اليونان مثل أفلاطون وأرسطو، فقبل أكثر من ألف عام من تجربته المريعة. أكد هؤلاء الفلاسفة أهمية العوامل البيولوجية والبيئية في نشأة الإنسان، والصراحة هذا هو الرأي السائد إلى اليوم. جاء علماء عصر النهضة بعد ذلك وخاصة جان جاك روسو الذي ذكر بأن الصفات الحميدة تكون مع الإنسان منذ الولادة ولا يغير ذلك فيه إلا البشر الذين يعيشون في محيطه.

**مفهوم التعلق:** إن التعلق هو تلك العلاقة القوية التي تنشأ بين الام والطفل وهو دافع اولي مثل دافع الجوع؛ إذ ينمو التعلق ويتطور اتجاه افراد غير معنيين بالعناية الجسدية. وهو استجابة أولية غير متعلمة؛ حيث إن الطفل يميل بشكل أولي الى أن يكون قريبا بدرجة ما الى أفراد مجتمعه هذا

مـن ناحية، ومن ناحيـة أخرى فالسبب الرئيس لاختيار الطفل للشخص الذي يتعلق به هو مقدار مـا يلقاه الطفل من استثـارة اجتماعية ومن انتباه من ناحية الشخص وليس من اشباع لحاجاته البيولوجيـة. فالتعلق هو ذلك الارتباط المتبادل بين الطفل ومن يقوم برعايته والذي يتأسس مبكرا فـي حياة الطفل ليمنحـه الحماية والأمان. تلك العلاقة ذات الاثر العميـق والدائم في كل نواحي النمـو بما يشمل النمو العصبي والبـدني والعاطفـي والمعرفـي والسلوكي والاجتماعي للطفل، ويبنى هـذا التعلـق بصفة اساسية فـي السنوات الثـلاث الاولى من العمر حين تشبـع احتياجات الطفل الاساسيـة مـن قبل من يقـوم برعايته حين يقوم بتوفـير التلامس والتواصل البصـري والابتسام والارتبـاط العاطفـي الايجابي. وأن دماغ الطفـل وبالتحديد القشرة الاماميـة والانظمة الطرفية تقـوم بتنظيم العواطف والاثارة والتنبه، والمهارات الاجتماعيـة مما يؤثر في النهاية على مهارات التواصل، وينمو في تلك الفترة من خلال حلقة الارتباط هذه. وأن علاقة الارتباط المبكر التي تبني داخل الانسان ترتبط بخمسة اشياء، هي:

- تضع أسساً للقدرة الاساسية على الثقة.
- تعمل كمثال للعلاقات العاطفية المستقبلية.
- تنمي القدرة على تنظيم التنبه والتعامل مع الضغوط والصدمات.
- تشكل احساساً بالهوية والقيمة الذاتية والكفاءة.
- تضع أسساً لأخلاقيات اجتماعية كالشفقة والتعاطف والضمير.

فالاطفـال يميلـون الى التشبث بشخصـ او باخر من الكبـار المحيطين بهـم. ويطلبون منهم حملهم، ويتبعانهم فـي مجيئهم ورواحهم، ويبكون اذا تركوهم وهكذا، ويسمى هذا النمط السلوكي «بالتعلـق» ولعلـه لا توجـد عملية اخرى اشـد تأثيرا واقوى فعاليـة واكثر اهمية بالنسبـة للنمو فـي المراحـل التالية مـن تعلق الطفل بشخص يحتل لديـه المكانة الاولى كحاضـن وخاصة لو كان هذا الشخصـ هـو امه. ويبدأ تعلق الطفل بشخص معين فيما بين الشهـر السادس والشهر التاسع من عمـره، ويزداد حدة ذلك فـي الاشهر القليلة التالية. ويكـون التعلق عندئذ مصحوبا بمشاعر قوية واحيانـا عنيفة، ويبدو ذلـك فـي بهجة الطفل وسروره عند استقبـال الحاضن، وفـي زعله وأحيانا هياجـه وغضبه عند مفارقته لـه. ففـي هذه السن غالبا ما يضطرب شعـور الاطفال بشدة عندما ينفصل عنه الاشخاص الذين تعلق بهم.

يرتبـط مفهوم التعلق بنظريـة التعلق *Attachment Theory* لجون بولبـي *John Bowlby*، فقد استعمل هذا المصطلح عام *1958* وبعدها طور النظرية تحت اسم التعلق والضياع *Attachment and Loss* فـي *1969*، *1973*، و*1980*. لم تلاقـي هـذه النظريـات انتبـاه الكثير من الأطبـاء النفسانيين

والباحثين في علم النفس لفترة طويلة، ولكن حديثاً بدأت زيادة الاهتمام بدراسة العلاقة بين الطفل والوالدين في شتى المجالات الطبية والاجتماعية، وتعد نظرية بولبي الاثيولوجية وجهة نظر مقبولة في الوقت الحاضر؛ إذ إنها أكدت فكرة أنصار مدرسة التحليل النفسي، من حيث إن نوع التعلق مع مقدم الرعاية له تضمينات عميقة ومهمة لشعور الطفل بالأمن، وقدرته على تشكيل علاقة مفعمة بالثقة، وتمتاز هذه النظرية عن باقي النظريات الأخرى التي فسرت التعلق بتركيزها على الدور النشط الذي يؤديه الطفل حديث الولادة في نشوء هذه العلاقة (*Bowlby، 1958*).

**قلق الانفصال:** بعد ان يتعلق الطفل بأمه او بالحاضن فإنه لا يرتاح لفراقها، بل يُبدي احتجاجه على ذلك بصورة او بأخرى، فقد يشعر بالتعاسة ويأخذ في البكاء، او يهتاج محاولا التشبث بأمه او اللحاق بها، وهذا يعكس قلق الانفصال. وطبيعي ألا يبدأ هذا القلق إلا بعد ان يكون الطفل قد بدا يتكون لديه مفهوم "دوام الشيء" أي أن الاشخاص الذين يناودنه يظلون موجودين بالرغم من غيابهم عن بصره. وإلا فكيف يبكي الطفل من اجل شيء يزول بزوال صورته عن عينيه؟ ولذلك فإن هذا القلق لا يبدأ عند الطفل قبل بلوغ الشهر التاسع من عمره على وجه التقريب. وفي هذه الفترة ايضا يكون الطفل قد استطاع ان يميز وجوه الاشخاص الذين تعلق بهم عن غيرهم من الاشخاص، وغالبا ما يكون هؤلاء هم الابوين او الحاضن بشكل عام. وباختصار فإن قلق الانفصال له علاقة بالنمو المعرفي للطفل، كما أن له علاقة بنموه الانفعالي والاجتماعي. والملاحظ ان الطفل عند نهاية السنة الثانية يقل لديه حدة ردود الافعال التي تصدر عنه عند مغادرة الحاضن له، وقد يعزى ذلك الى ان قدرات الطفل العقلية في هذه السنة تكون قد نمت بحيث تمكنه من ان يحتفظ بصورة ذهنية ثابتة عن الاشياء في حالة غيابها، كما أنه يكون قد تعلم من خبراته السابقة أن أمه عندما تتركه فليس يعني ذلك إلى الأبد، وإنما الى عودة قريبة إذا كانت فترات الانفصال قصيرة.

**أثار انفصال الطفل عن أمه:** اجرى بولبي وزملاؤه دراسة على تطور الاساليب السلوكية التي تصدر كرد فعل للانفصال من جانب اطفال تتراوح اعمارهم فيما بين خمس شهور وثلاثين شهراً، ووجد ان الاساليب تسير في التتابع الاتي:

- **الاحتجاج:** البكاء والصياح ومحاولة ملاحقة امه المغادرة، والنحيب بشكل لا يمكن تهدئته عند الذهاب الى الفراش ؛ ويكون هذا النمط السلوكي قويا في الايام الاولى من الانفصال

- **اليأس:** يقل الاحتجاج ويصحب ذلك الحزن والانزواء. بعض الاطفال يصبح عدوانيا ويرفض عروضا للصداقة، أما البعض الاخر فيظهر التعلق بشكل يخلو من الفرح، وبدون تمييز نحو حاضن معين يقوم بدوره مؤقتا.

- **التباعد**: يلاحظ عندما يجتمع الشمل مرة اخرى بين الام والطفل، عندئذ يتحول الطفل عن امه كلما اقتربت منه، ويكون الطفل في هذه الحالة هادئا، وان كانت عيناه مليئة بالدموع، كما يبدي الطفل جزعا شديدا من اي احتمال الفراق مرة اخرى.

أما التفاوت في آثار قلق الانفصال في الأطفال فيتحدد بعدة عوامل، أهمها:

1 - طبيعة تعلق الطفل بالأم: هل هو من النوع الآمن أم القلق؟

2 - طبيعة العلاقات العاطفية التي يقيمها الطفل مع الآخرين، فكلما كثرت الوجوه الأليفة المحيطة به، فإنها تساعد وتقلل من حدة اثر قلق الانفصال.

3 - الظروف التي تحيط بموقف الانفصال، كأن يكون مريضا او يفصل الطفل في مكان غير مألوف له.

4 - طول المدة التي يغيب فيها الطفل عن الأم.

**النماذج العاملة الداخلية**: هي مجموعة من التوقعات المشتقة من الخبرات المبكرة مع الشخص الذي يرعى الطفل، وتعد من ابرز المفاهيم في نظرية بولبي؛ من حيث إنها الحلقة النمائية التاريخية التي تفسر كيفية تأثير ظروف الماضي بظروف الحاضر والمستقبل. وأشار بولبي إلى النموذج الداخلي العملي أنه يساعد الطفل في تطوير بنى معرفية ونماذج عقلية (مخططات عقلية) عبر تفاعله مع الحاضن (تجربته السابقة في التفاعل) توجه سلوكه وتتضمن التوقعات. وتؤثر في تصور الطفل عن ذاته ومواقفه نحو الآخرين ( فالطفل ذو التعلق الآمن يطور نموذجاً على أن الأم مستعدة لتلبية حاجاته في الوقت المناسب)

وهو وثاق بيولوجي الأصل بين الطفل ومن يرعاه والذي من خلاله يتم ضمان سلامة وبقاء الطفل. في هذا النموذج يسعى الطفل إلى التقرب إلى من يرعاه والحصول على رد فعل مريح ومفيد. تبدأ هذه العملية منذ الأسابيع الأولى وتصبح واضحة ومتميزة في عمر ستة أشهر، ويضيف البعض بأن فترتها الحرجة هي بين عمر 6 – 18 شهراً. عندما يتوجه الطفل نحو من يرعاه وتبدأ عملية التعلق فهناك صفات معينة في شخصية الأم أو من يرعى الطفل والتي بدورها تساعد على سير العملية بصورة صحية، وهي:

1 - التناسق في السلوك ورد الفعل.

2 - جدير بالثقة.

3 - تحليه بالصبر.

4 - الحزم في السيطرة.

مـن جراء هذه العملية يتم استحداث نمـاذج داخلية عملية للعلاقات ويتم خزنها كمخططات عقلية يتم استعمالها في جميع مراحل الحياة، هذه المخططات العقلية تتعلق بتوقعات الإنسان حول سلوك الآخرين تجاههُ.

في هذه المرحلة يكون هناك نوعين من المخططات العقلية التي يخزنها الإنسان:

1 - مخططـات منذ الطفولة يتم خزنها مـن جراء تعلق الطفل بمن يرعاه في مختلف المراحل العمرية.

2 - مخططات تخزن من الأم من جراء حملها للطفل والرعاية به.

المخططـات الأولى أكثر ثباتاً وتفعل فعلها في العلاقـات البشرية، أما المخططات الثانية فلها علاقة بالمخططات الأولى التي تم خزنها وكذلك بالظروف الاجتماعية والصحية أثناء فترة الحمل ورعاية الطفل.

وترجـع نظرية التعلق بهـذا الى نظرية التحليل النفسي التي اهتمـت بالمراحل العمرية الأولى للفرد وأثرها في مراحل حياته اللاحقة. ويعد بولبي (*Bowlby، 1970*) من رواد نظرية التعلق، وقد حدد ثلاث انماط من الاستجابة، وهي:

1 - النمط الأمن *Secure Pattern* هنا يستجيب الرضيع لمن يراعاه بسهولة، ويعود الطفل الامن إلى التقـرب بسرعة عند رجوع الأم ويشعر بالسعـادة. ويستمر بسلوك الاستكشاف ( وهي ميزة مهمة في النمو المهني كما تم وصفها في الفصل السادس النمو المهني عن الأطفال)، إن خبرة الأمن عند الطفل تجعله يتفاعل بسهولة مع الآخرين والأشياء وعالمه.

2 -النمـط القلق المتناقض *Anxious — Ambivalent Pattern*، يكون أكـثر الأطفال كرباً وألماً عند الفراق، وتظهر عليه علامات الغضب وسلوك التشبث عند رجوع الأم. ينتج هذا النمط عندما يمر الرضيع بخبرات متناقضة غير منتظمة، وهنا يصبح الطفل غير مستقر، ويرى نفسه بحيـرة في رؤية الأطفـال للآخرين، مثل هـذا القلق والحيرة يسببـان تناقصاً في سلوك الإستكشاف.

3 -النمـط التجنبـي *Avoidant Patterns*، هنا الطفل يرفض اهتمـام ورعاية الراشدين، وانه يكـون أقل قلقاً عنـد الفراق ولا يبالي بعودة الأم وحتى بمن يتولى رعايته. ورأت اينسوورث وآخرون *Ainsworth* (*et.،al 1978*،) أن الطفل هنا ينمي الشعور بأنه وحيد وانه غير قادر على الثقة بالآخرين.

4 - الطفـل المضطـرب والمشوش *Disorganized — Disoriented*: لا يمكـن الحصـول على أي

سلـوك واضـح له عند الفراق عـن الأم والعودة لهـا. ويقع الافراد وفـق التعلق فـي نموذج سلبـي مـع الـذات او نموذج سلبـي الاعتماديـة *Self-reliance* او يقع فـي نمـوذج سلبي مع الاخريـن ويسيطر عليه سلوك قهري، والجدول (6) الاتـي يوضح صفات التعلق مع الذات ومع الاخرين.

**الجدول (5)**: صفات اصحاب التعلق الامن وغير الامن

| نموذج الذات الاعتمادية | | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| نموذج سلبي مع الذات | **سلبي عالي** | **ايجابي منخفض** | | نموذج سلبي مع الاخرين |
| | منشغل الفكر preoccupied ينشغل بالماضي وبالعلاقات الوثيقة والقريبة بشكل عام ويعتمد بشكل مفرط على الاخرين للدعم | التعلق الأمن (Secure) يكون من خلال الراحة بإقامة الصداقات الحميمة | ايجابي منخفض | |
| | الخوف (Fearful) الخوف الكامل من العلاقة الحميمة بسبب الخوف من العلاقات القريبة | مُبتعد أو تجنبي Dismissing والاستقلالية في العلاقات الوثيقة او القريبة | سلبي عالي | |
| | **الاعتماد على الذات** | **فعل قهري** | | |
| | نموذج سلبي مع الاخرين | | | |

## التعلق عند الكبار

هنـاك إجمـاع علـى أن استراتيجيـات التعلق لا علاقة لهـا بالوراثة من قريـب أو بعيد؛ حيث يتـم استحـداث هـذه الاستراتيجيـات منذ الطفولـة وتبقى ثابتـة نسبياً مـع تقدم العمـر، وهذه الاستراتيجيات الأربع تشبه إلى حد كبير فئات أو أنواع التعلق بين البالغين وهي:

*1* – الأفـراد الذين يشعرون بالاستقلال والأمن ويحرصون كل الحرص على العلاقات البشرية مع الغير.

*2* – الأفـراد الذيـن يشعـرون بالخوف ولا يشعـرون بالأمن فـي العلاقـات ويميلون إلى تحقير العلاقـات وغيرهم من النـاس فـي معظم الأحيان، وأحياناً ولفـترة محدودة يحللون بعض العلاقات البشرية.

*3* – أفـراد يشغلون تفكيرهم بعلاقات الماضي والحاضر وتراهم فـي ضياع وارتباك مع غيرهم من البشر.

4 – أفراد لا يفهمون موقعهم في الدنيا وترى آثار الإهمال وصدمات الماضي واضحة عليهم.

الا ان الدراسات حول التعلق مع انها غير طولية وضحت اثر نمط التعلق في الاختيار المهني، فإن نمط التعلق والاستكشاف يرتبط بالتعلم، فإن النمط الآمن في مرحلة المراهقة او الرشد يستكشف عالمه بحرية اكثر، ومهارة اجتماعية طوال حياته، كما يحقق رضا في عمله *Lucas،* (*1999*) وذكر بفر وايبرسون (*Puffer، & Epperson 1999*) بأن الطالبة الجامعة التي لديها تعلق امن مع والديها الذين يشجعوا الاستقلالية لديها، يصبح لديها هوية مهنية وقليل من القلق والقدرة على اتخاذ القرار.

قد تم تطبيق نظرية التعلق إلى العلاقات الرومانسية عند الكبار في أواخر الثمانينيات على يد سيندي هازان الذي اقترحت وحددت أربعة أنماط من التعلق: آمنة، مشغول وقلق، وانطوائي رافض وخائف انطوائي. وهي تتطابق تقريبا مع تصنيفات الرضع: آمنة وغير آمنة، وتجنبية، ويعاني الفرد من انعدام الأمن الانطوائية وغير منظم / مشوش وفيما يأتي توضيحا لمظاهر التعلق عند الكبار.

### مظاهر التعلق لدى البالغين هي:

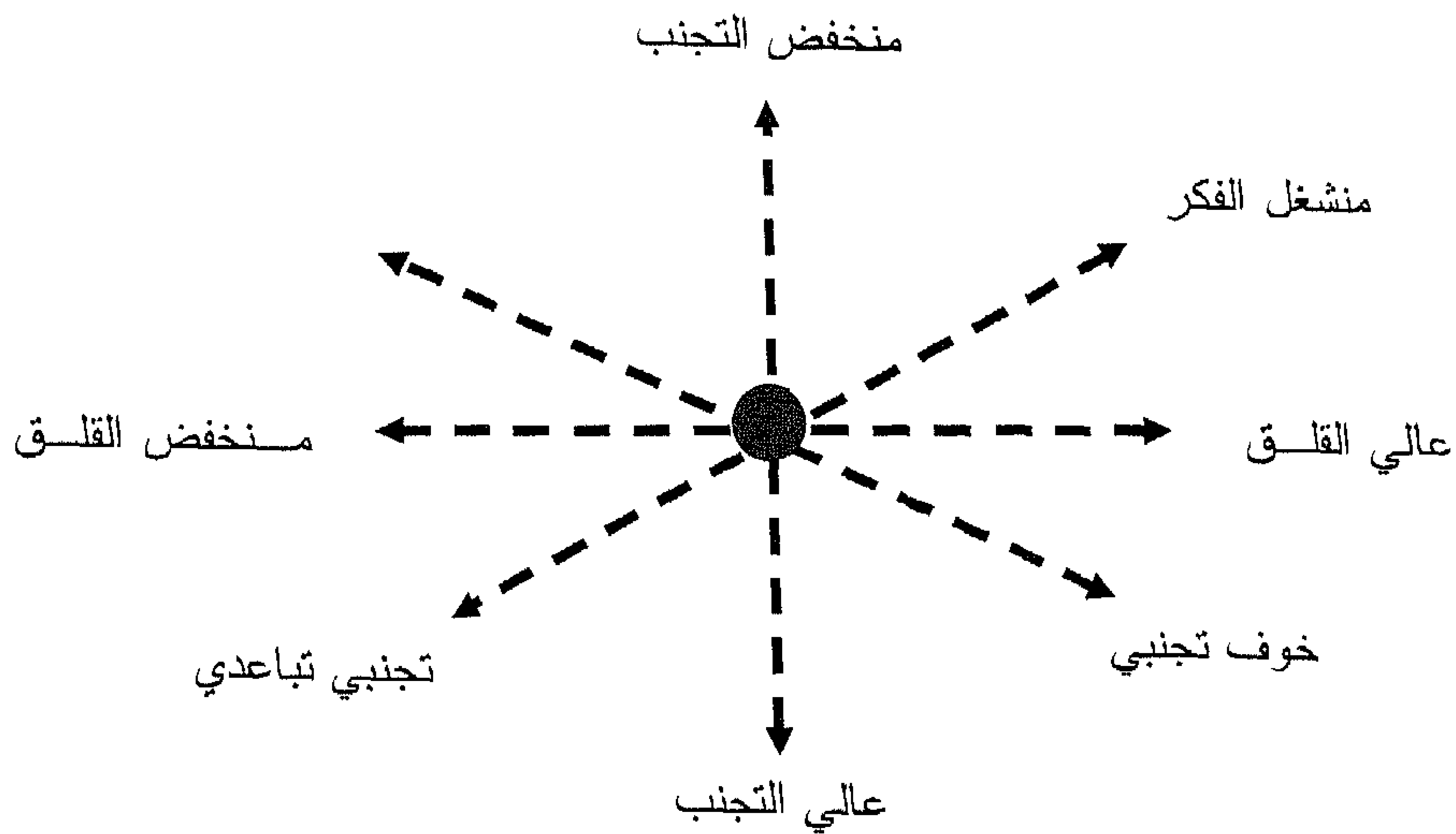
- احساس باحتياج مستمر الى التعلق بشخص ما.
- الشعور بالرغبة في الا يترك بمفرده.
- احساس بالقلق المبهم وعدم الراحة.
- الاحساس بآلام نفسية شديد والعزلة.
- سلوكيات مضطربة.
- الانفصال العاطفي (عدم المقدرة على تبادل العواطف).

وفي هذه النظرية فإن الكبار المتعلقين بأمان يميلون الى تكوين وجهات نظر ايجابية عن أنفسهم وشركائهم وعلاقاتهم، وأنهم يشعرون براحة الحميمية والاستقلال، وتحقيق التوازن بينهم أي بين الزوجين مثلا، اما البالغون من النوع مشغول وقلق يلتمسون مستويات عالية من الموافقة والألفة والتجاوب من الشركاء ويصبحون ذوي اعتماد المفرط. وهم يميلون ان يكونوا اقل ثقة ولهم وجهات نظر أقل إيجابية عن أنفسهم وشركائهم، وربما يحملون مستويات عالية من التعبير العاطفي والقلق والاندفاع في علاقاتهم.

المتعلقون الكبار من نوع رافض انطوائي يرغبون بمستوى عال من الاستقلالية، والتي تظهر

في كثير من الأحيان لتجنب التعلق، وهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مكتفين ذاتيا، وانهم غير معرضين لخطر مشاعر التعلق وعدم الحاجة لعلاقات وثيقة وأنهم يميلون إلى قمع مشاعرهم، والتعامل مع الرفض بإبعاد أنفسهم عن شركاءهم.

الكبار من نوع خائف انطوائي لديهم مشاعر مختلطة حول العلاقات الوثيقة، والرغبة والشعور بعدم الارتياح من التقارب العاطفي. فإنهم يميلون إلى عدم الثقة بشركائهم ويرون انفسهم لا يستحقون الثقة واهمها القلق والتجنب. والشكل(4) الاتي يوضح انواع الاضطرابات التي ترتبط بالتعلق كما يراها بولبي عند الكبار.




**الشكل (4): انواع التعلق والاضطرابات النفسية**

**الوالدين والطفل والتفاعل المهني:** لا شك أن للوالدين والأسرة دوراً مهما في تنمية العادات السلوكية لدى أفرادها وفي تنشئة أطفالها وتمتعهم بالتوافق، فالتنشئة والرعاية الأسرية تحوّل الطفل من مجرد كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وأن للتفاعل بين الوالدين والأبناء تأثيراً على اتجاهات الأبناء وسلوكهم، ونمو شخصيهم، ويرجع ذلك إلى نوع التنشئة الاجتماعية، وأسلوب تعامل الآباء مع الأبناء بطريقة تمنع نمو الضبط الداخلي، وتظهر خاصة في حالات انحراف المراهق ومصاحبته لرفاق السوء، وأن العلاقة الوالدية السوية أو الإيجابية مع الأبناء اساسية في الاختيار المهني السليم. وأن سلوك الفرد، يرتبط بأساليب الرعاية الوالدية لمرحلة ما قبل المراهقة، ويرى هيشري (*Hirschi, 1983*) بأن شعور الطفل بالإهمال وعدم التقبل من أسرته سبب رئيسي في انحراف سلوكه، وأن سلوك الفرد يكون اجتماعياً إذا وجد الفرد أسلوباً أفضل في تحقيق ذاته أو أهدافه. ويذكر بأننا نكتشف السلوك الخطأ بعد حدوثه، أي بعد اقتراف صاحبه

هذا السلوك، ويكون الوقت متأخراً لدراسة واقع الأسرة وتغييره، أو تحديد أسلوب الرعاية الوالدية فـي تنشئتـه قبل هذه المرحلة، لذلك أكد أهمية توعية الأسرة نحـو دورها في التنشئة الاجتماعية للطفـل، وفـي اكتسابه السلوك السوي مـن خلال أساليب الرعاية الوالديـة. إلا أن مارجريت ميد (*Mead, 1981*) أشـارت إلى أن المراهقـين في المجتمعـات البسيطة لا يعانون مـن أزمة ما يسمى بمرحلـة المراهقة نظرا لقلة المطالب الحياتية، لأنهم فـي هذه المرحلة العمرية يتحملون مسؤوليات الراشدين، بخلاف المجتمعات المتقدمة التي تطول فيها مدة الاعتماد على الأهل لاكتساب المهارات التي تتطلبها الحياة الحديثة. ووجد ولت وبورنيز (*Welte and Borens, 1988*) بأن عدم الاستقرار الأسري والعلاقات الأسرية السلبية أو الضعيفة بين الآباء والأبناء، تكون سبباً لانحراف سلوكهم. ويؤكـد ذلك جوتفريسون وهيرتش (*Gottfredson and Hirschi, 1990*) بأن المنحرفين ليس لديهم ضبط داخلي على رغباتهم، ويرجع ذلك إلى أسلوب التنشئة والرعاية الوالدية في مرحلة الطفولة. أما ليندجرن ( (*Lindgren, 1974* فقد وجد أن الطلاب الذين يرون تفاعل والديهم معهم بطريقة تسلطيـة هم أكثر توتـراً وعدوانية في تفاعلهم، عكس الذين يرون تفاعـل والديهم معهم بطريقة ديموقراطيـة يميلـون أكثر إلى التسامـح في تفاعلهم مـع الآخرين، وأن هناك علاقـة سالبة بين توافق الأبناء الشخصي والاجتماعي وبين كل من اتجاهات التسلط، وإثارة الألم النفسي والحماية الزائدة، والتذبذب، والإهمال والتفرقة، وهي تؤثر في الإختيار المهني لدى الفرد.

ان الدراسات الحديثة ركزت على اثر النقاش بين الوالدين كحديث مشترك، كما ركّزت على كيـف يدرك الوالدان والأطفـال اتخاذ القرار المهني والحصول علـى موافقتهم وعدم موافقتهم، وهـذا يتفق مع جاء بنظريـة الأبنية المهنية، خاصة الانفعالات والمشاعـر اثناء التحدث والمناقشة، ووضحوا كيف ان الوالدين والأطفال يحاولون تكوين خلفية مشتركة في محادثتهم، ان ما يتكلمون حولـه فـي الاسرة يخلق شعـوراً بالقرب او الانفصال يعتمـد على طبيعة الموافقـة وعدم الموافقة. وقدمت برنامج ارشاد للوالدين والأبناء يتكون من خمس خطوات:

**الخطوة الأولى**: يتم التعريف بعملية الإرشاد وكيف ستكون المساعدة.

**الخطـوة الثانيـة**: يتم اجراء تمرين تعـرف بنمط الطالب، يتعرف الطالب على نواحي القوة والضعف لديه.

**الخطـوة الثالثـة**: يتحـدث الطالب عن اداءه فـي الدراسة وما مستواه بهـا، ويسأل الوالدين لإعطاء تغذية راجعة.

**الخطوة الرابعة**: يتحدث الطالب عن طموحاته الدراسة وفرص سوق العمل.

**الخطـوة الخامسـة:** يعطي المرشد للطالب ووالديه مصادر الحصـول على المعلومات المتوفرة فـي المدرسة او المجتمع المحلي. وقد تتم هذه الخطوات بجلسة واحدة او اكثر.

**استخـدام نظريـات التأثير الوالدي في الإرشـاد:** إن نظرية ان رو حددت تطبيقات محددة، الا انـه لم تجـرى بحوث كثيرة حول نظرية ان رو، اما نظرية التعلـق والنظام الأسري لم تختبر مع قضايا المهنة، ولم توضح كيفية تطبيق افتراضاتها في الإرشاد المهني، إلا أن هذه النظريات اكدت اثـر الرعاية الوالدية، والتفاعل بـين الوالدين والطفل وعلاقة اتجاهات الوالدين بسلوك الأطفال، ونظريـة التعلق تؤكد القـرب والانفصال عن الوالدين والعلاقة بين الأجيال الثلاثة تستكشف هذه القضايا.

**نظام الاسرة العلاجي،** ان اهتمام نظام الاسرة العلاجي بالإرشاد المهني قليل، إلا أن اساليب الرعايـة الوالديـة تؤثر في قـدرة الطالب في اتخاذ القـرار ، ان الاسرة قد تعطـي معلومات للابن فـي الصف الحادي عشر وقد يظهره بأنه غبـي او كسلان لأنه ينتظر نصيحة والديه، وقد يفرض الوالديـن على الابـن دراسة الهندسـة لمردودها العالي، وهنـا تكون علاقة تسلط بـين الوالدين بالابـن؛ إذ إن الأب يملـي على الابن ما يجب دون ان يسمع له. وان الأبناء الأسر التي تسيطر عليها المشكلات عندما يصلون سن الرشد يصعب عليهم اتخاذ القرارات في حياتهم.

واستخـدم اوكاشـا (*Okocha، 1998*) الرسـم لثلاثة اجيـال في الإرشاد المهنـي؛ إذ يشجع المسترشد في الكشف عما يجول في نفسه، وتنظيم المعلومات التي تراها الاسرة حول ذلك، وكيف أن انمـاط عمل افراد اسرته تؤثر فيـه، لإعداد الرسم اقترح استخدام كرتون ورق يمكن ان يكتب عليهـا المعلومات عن ثلاثة اجيال كما هي موضحة بالشكل (5)؛ اذ يكتب المسترشد المعلومات عنه وعن الآخرين وعالم العالم الذي يمكن ان يستكشفه، ويوضح المرشد كيف أن مختلف افراد الاسرة يخدمون كنماذج لتكوين اتجاهات نحو المهنة او الدراسة في المستقبل، والاستفسار عن الأشخاص الذين اثروا فـي الطالب في الاختيار واتخاذ القرار.




الشكل (5) المعلومات المهنية عن ثلاثة اجيال

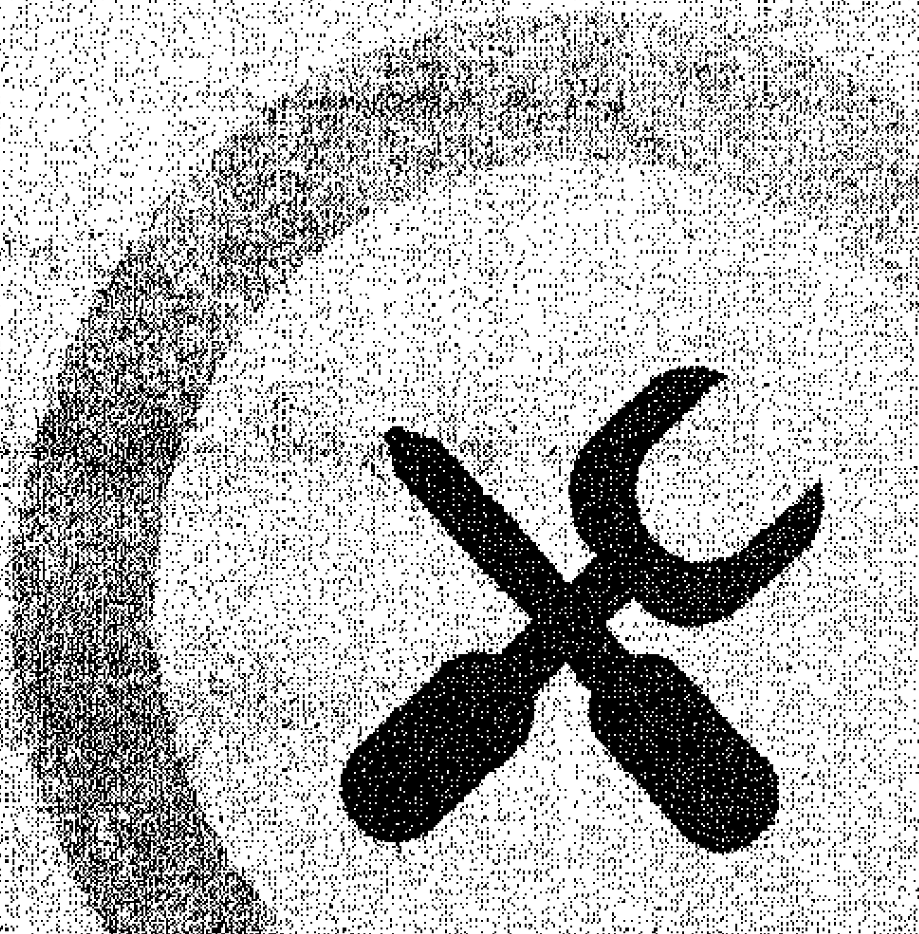



# نظرية
# مدى الحياة

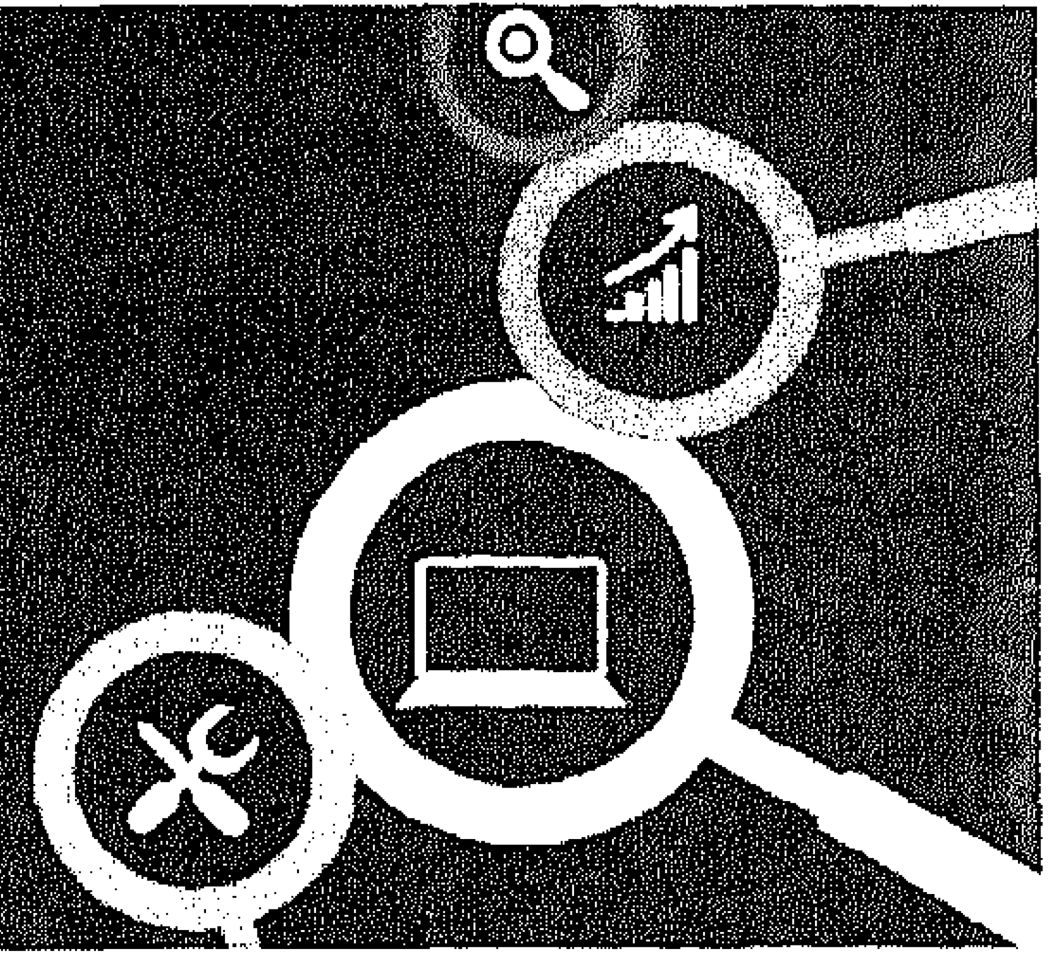








# الفصل الثامن | 8



## متغيرات في نظرية مدى الحياة في النمو المهني
## Variables of Life Span Theory in Career Development

إن تطبيق نظرية مدى الحياة في النمو المهني يتعلق بالنمو والتغير لدى الفرد في كل مراحل الحياة، وهي مناقضة لنظريات الأخرى التي تم شرحها في الباب الأول؛ التي تتعلق بالقضايا المهنية في فترة عمرية محددة من الحياة؛ لأن هذه النظرية تغطي فترات طويلة من الحياة، وهي تكون اكثر تعقيدا من نظرية الأنماط او السمة والعامل، وهي تتضمن خمسة فصول: الفصل الثامن إلى الفصل التاسع يتعلق بتطور اتخاذ القرار المهني في الطفولة، والذي يتأثر بحب الاستطلاع والاستكشاف والحصول على المعلومات من نماذج اداء الدور وملاحظة الأحداث، وهي تطور الميول ومفهوم الذات، وتنمي القدرة على التخطيط وحل المشكلات. والفصل العاشر يغطي تطور الميول والامكانات والقيم في مرحلة المراهقة، والنضج المهني الذي ينمي القدرة على البحث عن المعلومات واتخاذ القرار. وفي الفصل الحادي عشر يركزّ على قضايا المهنة في مرحلتي المراهقة والرشد، وخاصة ادوار الحياة. والفصل الثاني عشر يؤكد الأزمات التي تحدث في مرحلة الرشد.

اعتمد في هذه الفصول على نظرية سوبر ونظريات اخرى استخدمت لدمج مفاهيم مدى الحياة في تفسير النمو، الا ان نظرية سوبر تعد من اكثر النظريات التي غطت مراحل الحياة، كما ان سوبر اعد ادوات تستخدم في الإرشاد، وهناك كثير من البحوث التي اجريت عليها اكثر من اية نظرية اخرى.

ان مناقشة نظريات النمو المهني منفصلة حسب مراحل النمو يؤدي إلى فهم قضايا المهن على

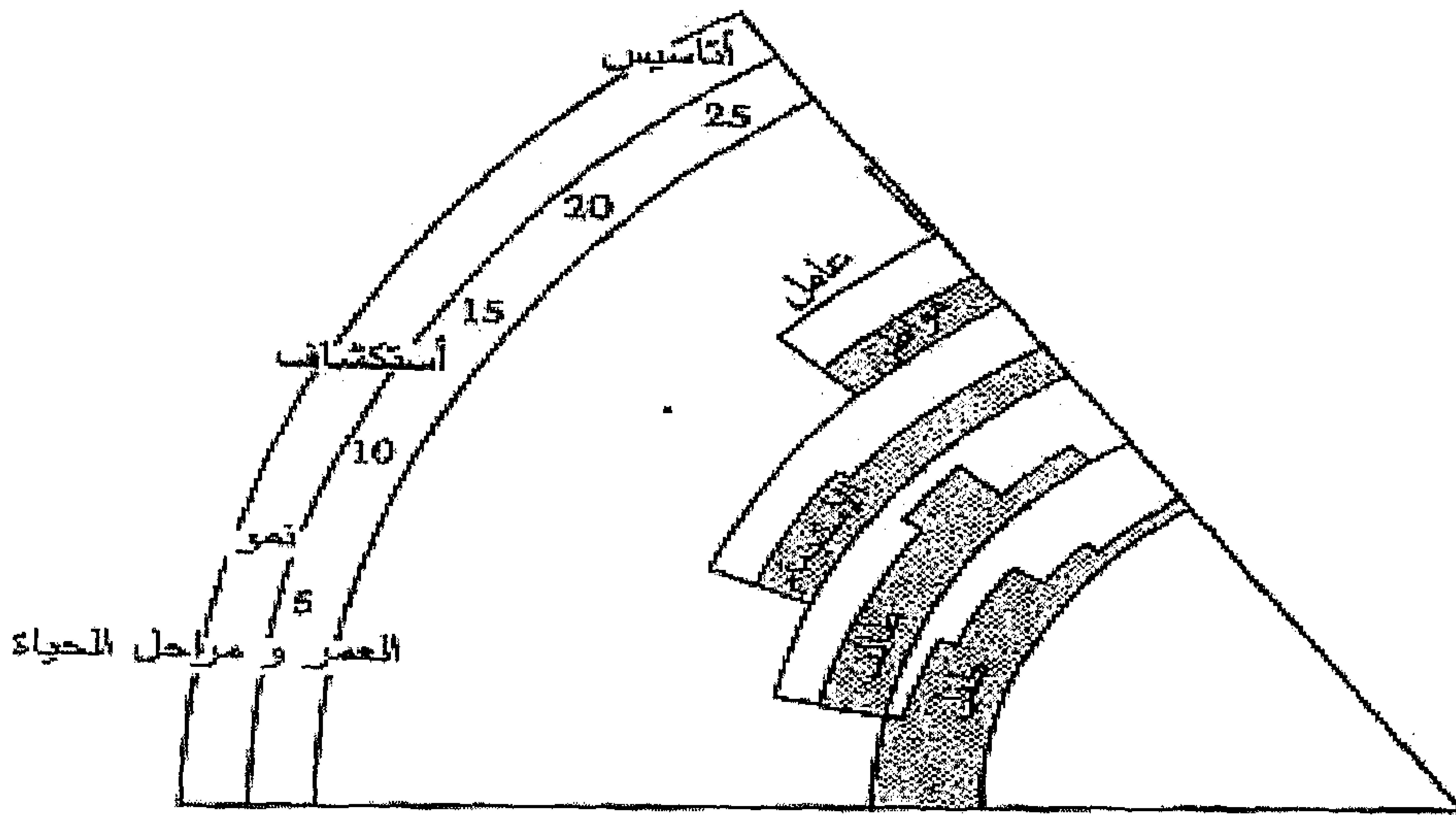
مــدى الحياة مــن نواحٍ عدة، وخاصة اذا دعمت بالنظريات الأخــرى. فإن نظرية جوتفردسون في نمــو التطلعات المهنية ذكرت كثيرا عن نمو نمط الــدور النوعي في الطفولة. ووضحت في الفصل التاسـع النمــو المهني عند المرأة. وكذلك يستفاد من اول نظرية بحثت في النمو المهني وهي نظرية جينزبــرج وزملائــه والتي ركزت على النمو المهني عند الناس الصغــار، وهي توضح كيفية اختيار المهنــة، وهي نفس المراحل عند سوبر لهذه المراحل العمرية. وقدم فوندراك وزملاؤه مفهوم الهوية المهنيــة في مرحلــة المراهقة في الفصل العاشــر. ونظرية أخرى مهمة في مرحلــة المراهقة التي قدمهــا اتكنســون ومورتن وسو أكدت السيــاق الاجتماعي في الاختيار المهنــي، وهي نموذج لتطور الهويــة عنــد الأقليات، كمــا تم مناقشة الاستفــادة من نظريــة هوبسون وادامز فــي فهم المراحل الانتقالية كجزء مكمل في فهم مراحل النمو عند سوبر، وهذا الدمج للنظريات يعطي اطارا نظريا لإرشاد المسترشدين في كل مرحلة من المراحل العمرية.

## مقدمة لنظرية سوبر لمدى الحياة
## Introduction to Super's Life Span Theory

إن نظريــة سوبــر عبارة عــن افتراضات عــن الأفراد والعالم الــذي يعيشون فيــه؛ حيث ذكر سوبــر (*Super, 1990*)، أن ادوار الفــرد التي تتضمن الدراسة وخدمة المجتمع ووقت الفراغ والعمل والأســرة مهمة عنــد دراسة تطور المهنة لمدى الحيــاة، وأكد تطور المهام فــي المراحل المختلفة في نظريته، وتختلف المهام من فرد لآخر، وتختلف عند الفرد الواحد عند نقاط مختلفة خلال حياته.

## الافتراضات الأساسية لنظرية سوبر
## Basic Assumption of Super's Theory

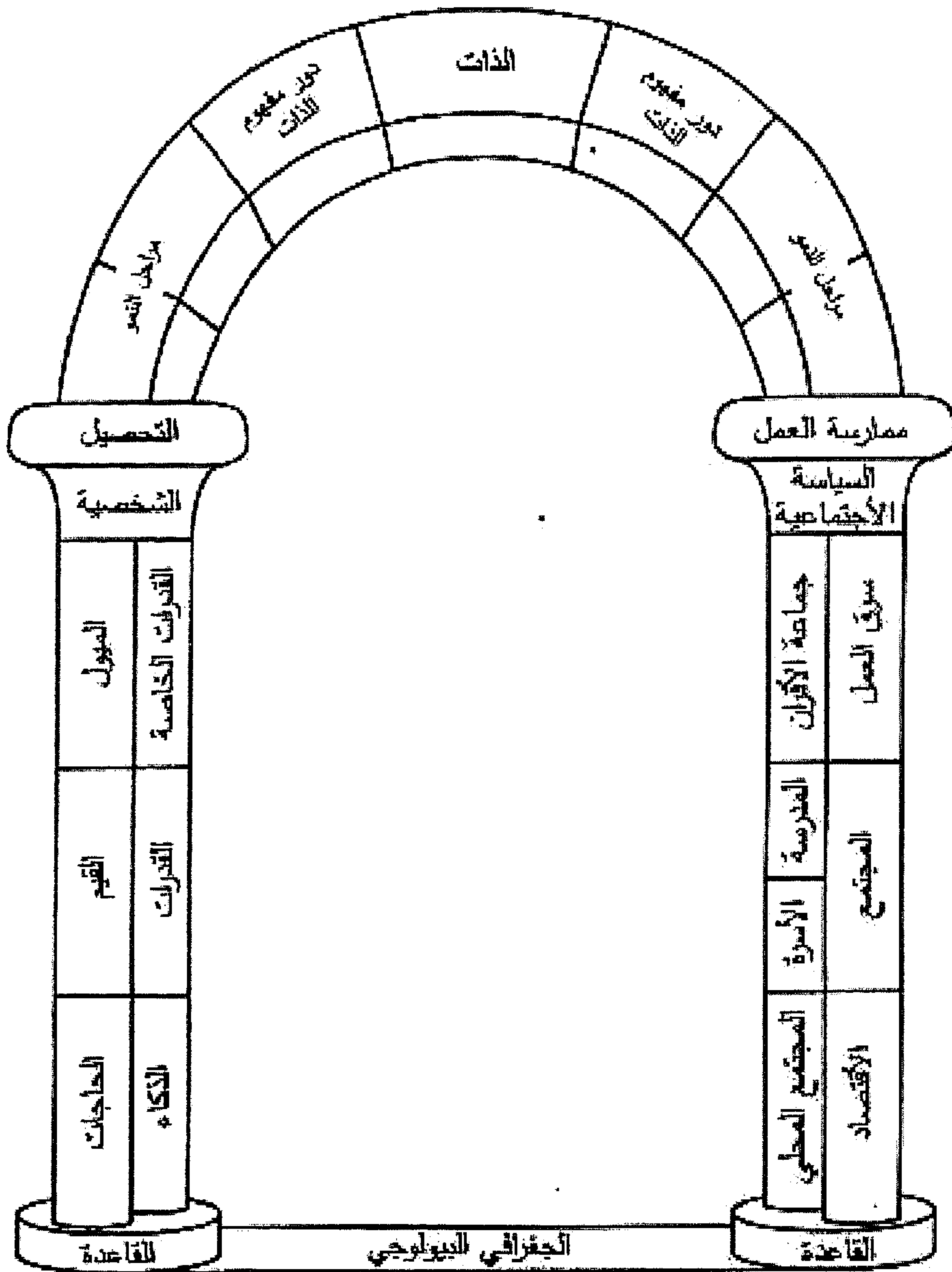
اعتمد سوبر على نظريات عدة لوضع المفاهيم الأساسية في تطوير نظريته، وأكثر هذه المفاهيم افتراضــات الجوانــب الفسيولوجية مثــل العامل الوراثــي، والعوامل الجغرافية مثــل المنطقة التي ينتمي لها الفرد؛ والتي تلعب دورا في تنمية مفهوم الذات. والسمات النفسية التي تتضمن حاجات النمو والقيم والميول والذكاء والقدرة والإنجاز او التحصيل. والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الذي يتضمن المجتمع المحلي والمدرسة والأسرة والرفاق والحالة الاقتصادية وسوق العمل. وهي تؤثر في اداء الفــرد لوظيفته، كما ذكر سوبر ان العوامل النفسية والاجتماعية تطور مفهوم الذات مع تطور مراحــل النمــو، ويوضح تطور مفهوم الذات في المراحل العمرية باعطــاء الفرد القاباً تتمثل بدوره في كل مرحلة عمرية، وتتضح هذه المراحل في الشكل (6) الاتي:




**الشكل (6): الأدوار ومفهوم الذات وفق مراحل الحياة**

وتعـد الادوار فـي مراحل الحياة عند سوبر وزملائه أساسـ البحث والكتابة عن مراحل النمو المهنــي. وانه بعـد وفاة سوبر عام *1994* تابع باحثون آخرون تطوير نظريته مثل هير(*Herr، 1997*) وسافيكاس( *Savickas، 1997* ).

**مفهـوم الـذات:Self Concept** ان مفهـوم الذات محـور نظرية سوبر فـي النمـو المهني، فإن سوبــر عام (*Super، 1953*) وصف النمو المهني كعملية نمو وتحقيق لمفهوم الذات. وهو يرى مفهوم الذات من خلال مجموعة من العوامل تتمثل بمجموع الصفات الشخصية والأدوار الاجتماعية التي يقـوم بها الفرد، وتقييم رد فعل الآخريــن. ويرجع مفهوم الذات الى رؤية الفرد لنفسه وموقعه بين الآخريــن؛ حيث وضعها سوبر بشكل قوس قزح يوضح مقاطع النظرية التي تتضح في الشكل ( *7* ) الاتي.




**الشكل (7): قوس قزح سوبر لمجموعة عوامل تنمية مفهوم الذات**

يفسر سوبر في الفصول التالية مكونات القوس؛ إذ نلاحظ ان مفهوم الذات في اعلى القوس، وان ادراك الفرد لنفسه وتفاعله هو انعكاس للشخصية والحاجات والقيم والميول، وهي تمثل الجانب الأيسر من القوس، وأنها في حالة تغير طول حياة الفرد. وان النمو المهني في نظرية

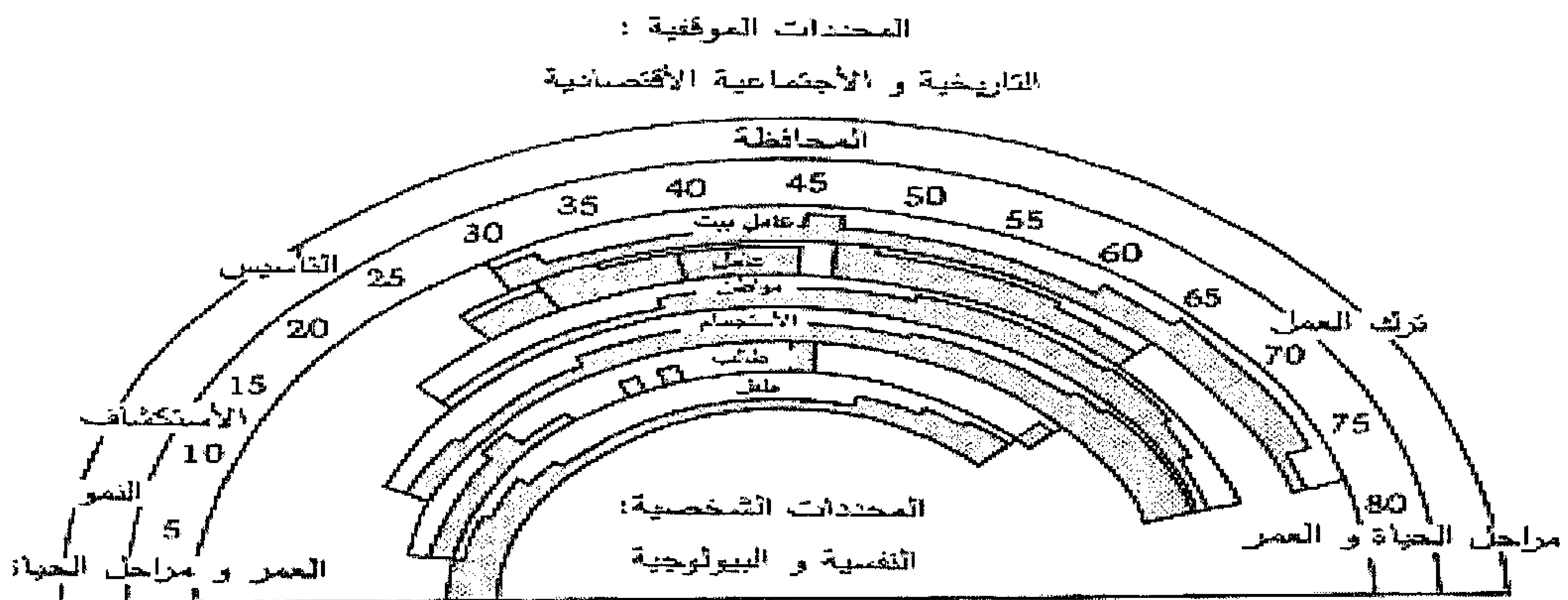
مفهـوم الـذات وتطورها مهم. وذكر سوبر بـأن عمليات تمايز الذات، ولعب الـدور، والاستكشاف واختبـار الواقـع تؤدي الى تطور مفهوم الـذات. كما أن تفاعل الفرد مـع المجتمع وتفاعل الفرد مع اسرته ومدرسته ورفاقه والعاملين معه يؤدي الى نمو الذات، وهي تمثل الجانب الأيمن من القوس.

تناقض نظريـة النمو المهني مع نظريـة السمة والعامل التي تؤكـد مواضيع خارجية لمفهوم الـذات باستخـدام اختبـارات الميـول والقـدرات؛ إذ إن سوبر أكـد روية مفهوم الـذات من خلال استبيانـات تركز على تقييـم الفرد للأدوار والقيم المهمة في مختلـف مراحل الحياة، وذكر بيتز (*Betz، 1994*) أن تعريف مفهوم الذات مهمة صعبة.

وتأثـر سوبر فـي بناء نظريته بأعمال كيلـي *Kelly's 1955* في نظرية بنـاء الشخصية، التي تقيس الصفة على طرفي النقيض مثل ذكي وغبي، وعطوف ومنحط، وهي قد تكون مهمة لمختلف الأفـراد. واكد هـير (*Herr، 1997*) اهميـة النظرية البنائيـة الاجتماعية في بنـاء مفهوم الذات المهنية، واكدت بيتز (*Betz،1994*) فاعلية الذات بالاعتماد على اعمال باندورا (*Bandura، 1997*) كوسيلـة لتعريف مفهوم الـذات، وهي ترجعها الى توقعات ومعتقدات الفـرد وقدرته ونجاح اداءه، وهو مشابه لمصطلح اعتبار الذات الذي يصف شعور الفرد نحو نفسه، وكم هو واثق في حياته في المدرسـة والعمل، وانه محبوب من الآخرين. وتفحصت جوتفرجسـون مفهوم الذات عند الأطفال في مواجهتهم ثم توقعات المجتمع لادوار النساء والرجال، وتقييمهم لهم لكونهم في مهنة محددة وتوقعـات المجتمع لها. ان مفهوم الذات عند سوبر يخدم في تنظيم الأدوار المختلفة للفرد ونظرته لأدواره المتغيرة مدى الحياة، وفي اعماله الأخيرة اهتم سوبر في اختلاف تطور مفهوم الذات عند كل من الذكور والإناث والناس من ثقافات مختلفة.

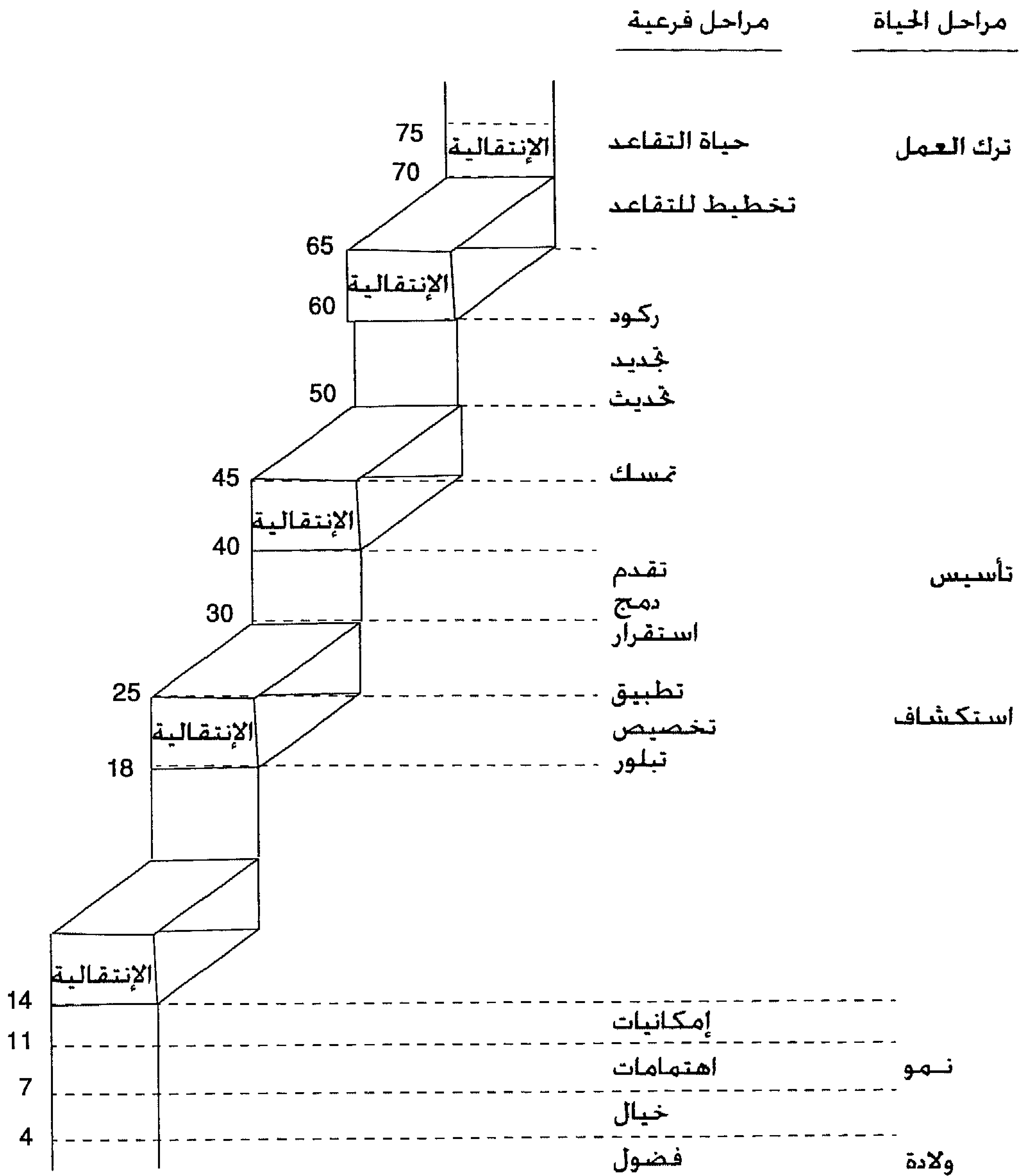
**الأدوار:** *Roles* وصـف سوبر ستة مجالات مهنية اساسية لـلأدوار طوال الحياة: طفل وطالب ووقت الفـراغ والإستجمـام وربة بيـت وعامل ومواطن. وفـي استبيـان الظهـور *Salience* (*Nevill &Super، 1986*) المتعلق بالراتب يقيس اهمية كل الأدوار ما عدا دور الطفل، الا انه ذكر ان ادوار وقت الفراغ والطالـب والطفل مهمة في مرحلة الطفولة، وان ادوار العامل والمواطن وربة البيت مهمة في حياة المراهقـة، ولكنهـا محدودة. وهي اكثر اهمية في مرحلة الرشد عنـد وجود اكثر من اختيار لادوار الحياة. لذلك ستتم مناقشة الأدوار في الفصل الحادي عشر في وصف النمو المهني في المراهقة المتأخـرة والرشـد. وقوس قزح عند سوبـر يوضح كيف تكون هذه الأدوار متغـيرة في حياة الفرد، وان كل جـزء من القوس يوضح دورا في الحياة، وكلما كان تظليـل القوس اغمق يكون الدور اكثر اهميـة. وقد فسر سوبـر ونيفل (*Nevill & Super، 1986*) في قوس القزح تصوراً لحياة فرد انهى دراستـه الجامعيـة، ففي عمر *22* سنة التحق بالعمل، وتزوج في عمر *26* سنة، وأصبح اباً في عمر

27، وفقد والديه في عمر 27، وتقاعد في عمر 67 سنة، وأصبح ارملاً في عمر 78 سنة، وتوفى في عمر 81 سنة؛ حيث إن ارتباط هذه الإحداث بمراحل النمو، يوضح مفهوم الذات وادوار الحياة وهو مفيد في مختلف مواقع الإرشاد المهني. والشكل (8) يوضح كلاً من المحددات الموقفية التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والمحددات الشخصية النفسية والبيولوجية في حياة الفرد.




**الشكل (8): المحددات الموقفية والمحددات الشخصية**

**مراحل النمو:** *Developmental Stages* فكرة المراحل الاساسية للنمو والمراحل الفرعية ضرورية في نظرية مدى الحياة عند سوبر، والشكل (9) يوضح مراحل الحياة الاساسية والمراحل الفرعية وهو مأخوذ عن براون وبروك (*Brown and Brooke، 1994*) ويوضح المهام خلال مراحل النمو، ويوضح الميول والامكانات والقيم التي تحدث في مرحلة الاستكشاف، وكيف أنها تتدخل في عملية اتخاذ القرار المهني، وهي جانب مهم في النضج المهني وهي الجزء المركزي في نظرية سوبر، إلا أنه قد يحدث استكشاف في المراهقة المتأخرة والرشد.

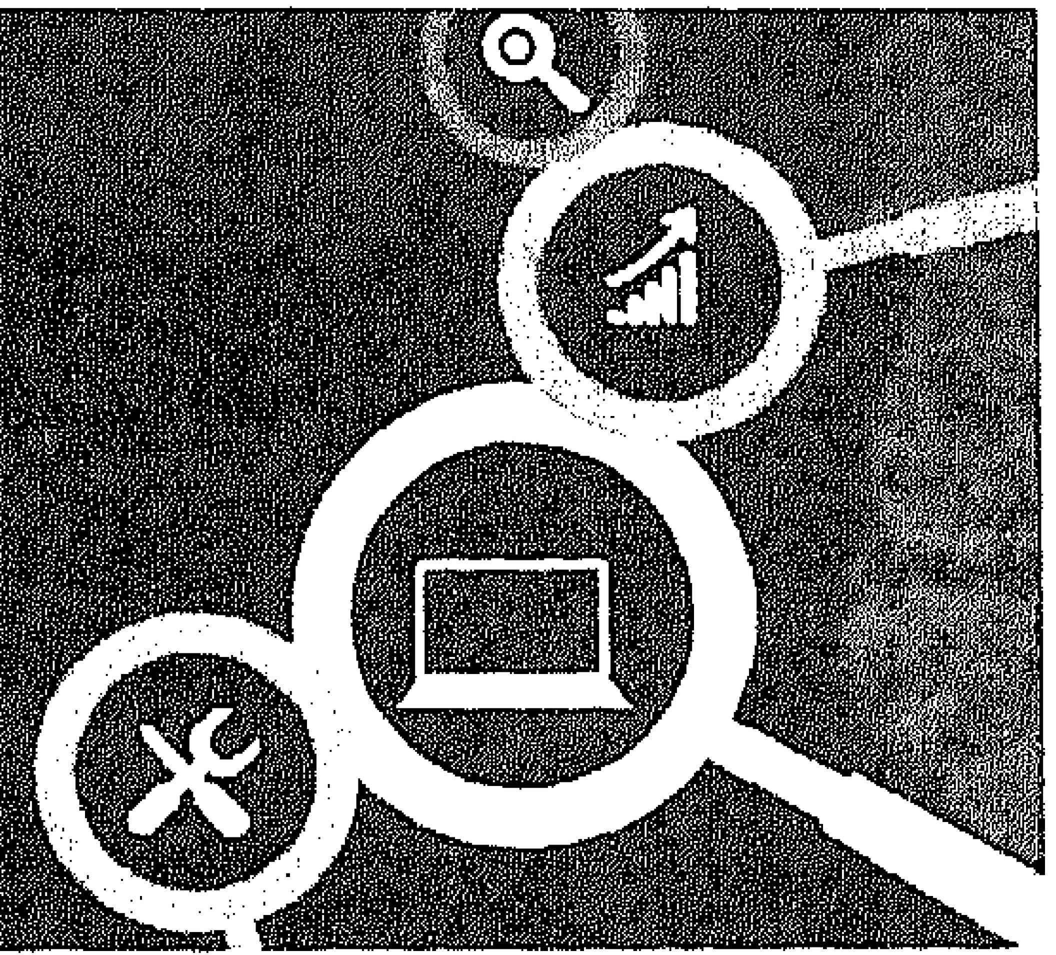



الشكل (9): مراحل الحياة الاساسية والمراحل الفرعية

## دور المعلومات المهنية والاختبارات

إن استخـدام المعلومـات والاختبارات جزء مكمل في نظرية سوبر وهي واضحة في الفصلين العاشر والحادي عشر، وهي تنعكس على الإرشاد، وان اكتساب المعلومات المهنية يلعب دورا اساسيا في النضج المهني، وقد طور سوبر ادوات قياس اكثر من اي نظرية للتأكد من نظريته، وهو بذلك دعم نظريته ووفر ادوات تساعد المرشدين في عملهم.

**تطبيق النظرية للنساء والناس من ثقافات اخرى،** اهتم سوبر بالنمو المهني عند المرأة، الا ان نظريات اخرى ركزت اكثر على النوع الاجتماعي. فقد ذكرت جوتفردسون عام *1981-1996* اثر الدور النوعي في خلق نموذج في الاختيار المهني والتي تحدث في المرحلة الابتدائية، وكيف ان الزواج وانجاب الأطفال غالبا يجعل ادوار النساء مختلفة عن ادوار الرجال؛ لأن المرأة قد ترجع للعمل او تتركه في اوقات مختلفة في حياتها. وقد ناقش سوبر هذه المتغيرات في نظريته عند حديثه عن مراحل النمو المهني للمرأة، وعند مواجهتها لازمات مثل التمييز واضطراب العمل نتيجة رعاية الأطفال والتحرش الجنسي. واهتم ايضا بتطبيق نظريته في ثقافات مختلفة، ووجد ان السياق الاجتماعي له دورا مهما مما يؤدي الى عدم تطابق المراحل في الثقافات، وقد اضاف اتكنسون وأدام المراحل الانتقالية وطبقوها على نظرية سوبر.



# الفصل التاسع | 9

## النمو المهني في الطفولة
## Career Development in Childhood

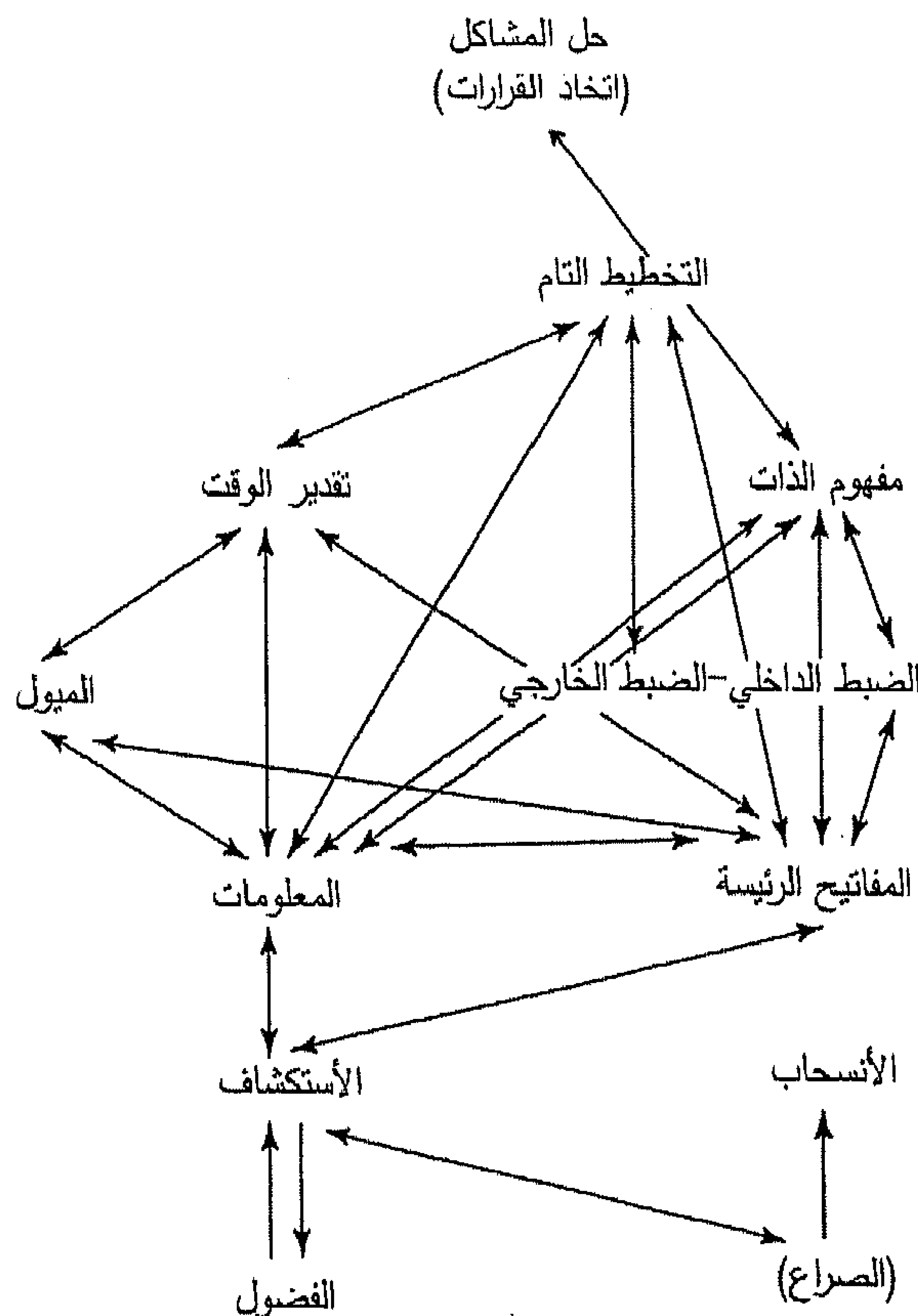
يغطي هـذا الفصل قضايا تتعلـق بالنضـج والتطور المهني لـدى الطفل حتى عمـر *12* سنة، ويوضح دور الجنس والثقافة والمعلومات المهنية ونشاطات المدرسة الابتدائية. ان نموذج سوبر لعام (*1990*) فـي النمو المهني يهتم بقضايـا النوع الاجتماعي في النمو المهنـي عامة لمرحلة الطفولة، بينمـا جتفردسـون ( *1996-Gottfredsons، 1981* ) اهتمت بتطور انمـاط دور الجنس، واثر المهن المرتبطة بالجنس في بيئة الطفل. ووضعت فرضيات حول العلاقة بين انماط دور الجنس والاختيار المهنـي. الا ان الأبحـاث عن الأطفال والأنمـاط المهنية من ثقافات مختلفة محـدودة، وقلما يعمل المرشـد بالقضايا المهنية مع الأطفال الصغار وهي تعد قضايا ثانوية في الإرشاد أو تنظيم برنامج لمعلومـات مهنيـة. الا ان المعلومات المهنية جانب مهـم في الإرشاد المهنـي، وان المرشدين عندهم فرصة للتأثير في التطور المهني عند الأطفال بطرق فعالة وأساسية، وأن لنظرية سوبر في التطور المهنـي تطبيقات في تزويد الأطفـال بالمعلومات المهنية، وللنظرية ايضـا تطبيقات بطرق مختلفة يستطيـع من خلالهـا المرشدين أن يتطـوروا بأنفسهم فـي علاقتهم مع المسترشديـن؛ استخدام نظريـة التطـور للمهني من خـلال المعلومات عن المهن والاختبـارات، ويمكنهـم ان يؤسسوا إطارا متسقا ضمن رؤية المسترشدين.

نموذج سوبر لنمو المهني للأطفال *Super›s Model of the Career Development of Children*

وضـع سوبـر (*Super، 1994*) نموذجـا لنمو المهني فـي الطفولة بين الأعـوام *1990* و*1994*، الذي يوضح سير النمو المهني في الطفولة من خلال تطور عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات؛ اذ يرتبط النمـو المهنـي بالطفولة بالدافـع الأولي عند الأطفال هـو الفضول، التي يمكـن تحقيقها في اغلب الأحيـان خـلال الاستكشاف، وأن النشـاط الإستكشافي قـد لا يتوقف ابدا، وهو يـؤدي الى النمو

المهنـي، وهو يـؤدي الى اكتساب المعلومات، وان هنـاك وجهات نظر متعددة توضـح المصادر التي تؤثر في كيفية معالجة الطفل للمعلومات المعطية له. واهم المصادر هو الشخصيات الرئيسة التي يختارها الطفل لتقليدها. واستخدام المعلومات المشتقة من النشاطات الاستطلاعية، والانطباعات فـي ادوار النمـاذج والميـول المكتسبة، واثنـاء عملية النضج يطـور الأطفال طـرقً للسيطرة على سلوكهـم بالاستماع الى أنفسهم والآخرين. لاتخاذ قرارات مهنية، ويحتاج الأطفال لتطوير منظور عن الوقت او الزمن، والإحساس بالمستقبل، وهذا يتزامن مع تطور مفهوم الذات الذي يعتبر جزءاً مهماً من نظرية سوبر في النمو المهني.

وان هذه المفاهيم المرتبطة بسير النمو المهني وتطور عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات بدءا من مرحلة الطفولة موضحة في الشكل (*10*).




**الشكل (10): سير النمو المهني وتطور عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات بدءا من الطفولة**

**الفضـول Curiosity**: هـو أحـد الحاجـات والدوافـع الأساسيـة التي يمكـن ملاحظتها فـي الحيوانـات، بالاضافة الى الأطفـال، وانه بالاعتماد علـى اعمال برلينـز (*Berlynes، 1960*) كنقطـة بداية لمناقشة السلوك الاستطلاعـي، قدم جـوردان(*Jordan 1963*) تفسيرا مفيدا لفهم الاستكشـاف والفضول في الأطفـال، وذكر أن الفضول يمكن أن يتطـور عندما يكون هنالك تغير في الحاجات الجسمية والاجتماعية عند الفرد. إن الفضول عند الطفل يمكن ان يُحفز من خلال مثـيرات الاحساس بالجوع او العطش او العزلة بتشكيلـة محفزات اخرى، وعندمـا يكون الطفل متحـيراً أو مشوشـاً فإنه يقرر حلاً لحيرتـه، أيضا فإن الشعور الطفل بالملـل يجعل لديه الحماس أو الرغبـة فـي الاستثـارة التي تنتج الفضـول. وقد اكد جـوردان على محفزات وذكـر بانها اكثر تعقيـدا مما ذكـر بيرلينز في دراسته للأطفـال والحيوانات، وذكر بأنه يمكـن ملاحظة الفضول عنـد الأطفال الصغار عند رؤيتهم مواضيع جديدة او اناس جدد او مفاهيم جديدة، اوعند عرض موضـوع محـير او لعبة حل وتركيب امـام الطفل لأول مـرة، فالطفل يحاول فهـم للعبة أو تجريب سلوكيـات جديدة، علـي سبيل المثال: الطفل في المنتزة قد يحاول ركوب حصان خشبي وهو يتخيل انـة يركب حصاناً حقيقياً، طفل آخر قد يرفع عوداً ويدعي أنة مضرب بيسبول ويعتبر نفسة لاعب بيسبول محترف، انه من خلال الفضول والتخيل والتفكير يمكن أن يطور الطفل فضوله نحو المهن. يعـد التخيـل المرحلة الأولى من النمو المهني عند جينزبـرج (*Ginzberg، Ginsburg، Alxelrad، & Herman، 1051*)، واتفق جوردان وجينزبرج على ان الفضول مهم عند الأطفال الصغار ويجب أن يشجـع، خصوصا في السنوات الأولى من المدرسـة الأساسية. وأنه ملائم للمرشدين في المدرسة الابتدائيـة، وان تشجيـع الفضول كهدف مقبول لنمـو المهني عند الأطفال الصغـار، رغم أن عمل ذلك ليس بالبسيط. وغالبا يرى المرشدون ان الأطفال لا يعملون ما يطلب منهم القيام به من قبل معلميهم؛ فالطفل يرسم عندما يتوقع منه أن يقرأ، أو يتكلم لطفل آخر عندما تتحدث المعلمة، وهو هنـا ربمـا يظهر الفضول. بكلمات أخرى، قد يكون الفضول في اغلـب الأحيان معرقل. فإن تعزيز الفضـول يمكن أن يكون صعباً عندما تريد توقف السلوك المعرقل، فإن تشجيع الطفل لإيجاد طرقٍ لإبداء الفضول يكون لديه إحساس إيجابي، وقد يكون بديلا عن العقاب كوسيلة للتعامل مع السلوك المعرقـل. الفضول قد يؤدي الى الاستكشاف المهني في السنوات اللاحقة، الا انه ليس من المهم ان يكون الفضول جزء من مكونات المهن في أي مرحلة عمرية.

**الاستكشاف Exploration**: يمكن أن يؤدي الفضول لدى الأطفال إلى أن يكتشفوا بيئاتهم وبيتهم ومدرستهم واقرانهم والعلاقة الوالدية، ويشير الفضول الى الرغبة للمعرفة أو لشيء جديد أو غـير عـادي. بينما الاستكشاف يمثل الفحـص والبحث أو التفتيش، فـإن الفضول حاجة، بينما الاستكشـاف سلوك. ان اللعـب ونشاطات الأطفال يعني تعبيراً عن سلـوك استكشافـي يساعد فـي

تلبيــة حاجــات الفضول. ووضع جــوردان قائمة بعشــرة ابعاد للسلوك الاستطلاعــي، ودمجها معا لتوضح اهمية النشاطات التي تخلق الاستكشاف. هذا السلوك يمكن ان يكون مقصوداً ونظامياً، أو أن يكون عفوياً غير قصدي، على سبيل المثال: الأطفال يمكن أن يريدون معرفة الساعة كيف تعمل؛ لذلك يقومــوا بتفحصها بدقة( بقصد )، أو يمكن أن يجد ساعة مكسورة ويلعب بها ( بالصدفة). والسلــوك الاستطلاعي يمكن ان يحــدث عندما يسأل الآخرون الطفل للقيــام به، أو عندما يبحث الطفــل عنــه أحيانا، فالمعلم قد يطلب من الطفل اعادة وضــع او تركيب اجزاء الشكل مع بعض، أو يمكــن أن يأخذ الطفل المبادرة للعمــل واستكشاف اللعبة، وهنا يمكــن أن يستعمل خبراته الماضية أو الحاليــة. وقــد يكون اللعب بلعبة حل تركيب قبل ثلاثة اسابيع مضــت سبب أن يقرر اللعب بلعبة مشابهة لها الآن. بعض السلوكيات الاستكشافية يمكن أن تفيد الطفل وتساعدة في التعلم، وبعض السلوكيــات يمكــن أن تكون للمتعة فنشاط مثل كتابة اسمه بالعكــس، يمكن أن تكون ممتعة لاحقا، علــى سبيل المثال: إن تعلم القــراءة لا يعني أن القراءة سوف تكون دائماً محور المهارة، وانه عندما يتقن الأطفال القراءة جزئيا من المحتمل أن يقرؤوا وفق مبادراتهم الخاصة. الا ان كل سلوك لعب ذو علاقة مهنية، وانه كلما أصبحت السلوكيات أكبر تعقيدا تصبح ذات علاقة أكبر بأنواع المهن.

عندمــا يفشــل الطفــل في الاستكشــاف قد يواجــة صداعاً ويصبــح أقل عملا مــع الرفاق او الراشديــن ومــواد التعلم في المدرســة، وعندما يكبــت الاستكشاف من المحتمــل ان يفقد الحافز للدراســة، وبالتــالي عمله يصبح اقل براعة. ويصبح الطفل اقل احتمالية للرد على أسئلة المعلمين، أو البدء بالمناقشات والنشاطات في الصف. ويصبح الحصول على المعلومات فقط بسبب العوامل الخارجية، ويواجه الطفل المنعزل او المنسحب صعوبة فــي نموه المهني، لأن الميول والمعلومات ترتبط بالنشاطــات. مــن الطبيعي انه ليس كل الأطفال فــي نفس الاتجــاه، وليس على خط استمراري بين الاستكشــاف والانسحــاب، بل انهم يختــارون بعض النشاطــات للاستكشاف ويتركــوا اخرى. ان السلوك الاستطلاعي يمهد لسلوك استطلاعي اخر. وأن لتشجيع اي سلوك استطلاعي من أي نوع إذ لم يــؤذِ نفســه او الآخرين؛ نتائــج ايجابية على النمو المهني. ان الثقــة بعملية الاستكشاف بدون متعــه يكون هدفاً مفيداً للمرشد والمعلم، على سبيل المثال: طالب فــي الصف الثالث قد يتعلم كيف يستخــدم الهاتــف، مثل هذا التعليــم سوف يتطور ســواء أكان بطلب من المعلــم، او بمبادرة ذاتية مــن الطفــل، قد يتعلم من تجاربــه الماضية عن الهاتف، وعندها يتحــدث المرشدون او المعلمون مع الأطفال عن المشكلات فــي البيت أو المدرسة، فإن النشاط الاستطلاعي يلعب دورا بسيطاً، على كل فــإن هنــاك وقت يجب تعزيز هذا النشاط، مثل طالب نتيجة وجــود نزاع بين الوالدين او مشكلات اسرية يقوم بالقراءة والإطلاع، مما ينتج عنه سلوك اكثر استطلاعا يقود فــي النهاية إلــى امكانيــة متزايدة من التخطيط المهني النــاجح. ففــي النشاط الاستطلاعي يحصل

الطفل على معلومات كثيرة حول البيئة.

**المعلومات Information:** إن التزود بالمعلومات ضروري بشكل واضح لتطور الطفل ونجاحه عندما يصبح مراهقاً وراشداً، ويجب التركيز على عدد من نظريات التعلم التي يمكن ان تطبق لاكتساب أطفال المدرسة الابتدائية معلومات مهنية، وهي نقطة مهمة كمرجع عمل، الا ان جان بياجيه لا يعد الأطفال راشدين، وأن هناك اختلافات في كيفية معالجة الأطفال للمعلومات خلال مراحل تطورهم. والذي يتضح من خلال عرض لاعمال بياجيه وفيجوتسكي واركسون، لأنها توضح كيفية اكتساب المعرفة عند اطفال المدرسة الابتدائية. ويصف بياجيه اربع فترات رئيسة من التطور المعرفي الإدراكي:

*1* – مرحلة الحسي الحركي*Sensor motor*: من الولادة حتى سنتان عندما ينتبه الأطفال الى الأحداث حولهم، ثم يستجيبوا لها. الانتباه يشير الى افعال ترتبط بالحواس كاللمس والشم والرؤية. واستجابة الطفل عبارة عن أفعال حركة كالضرب والصراخ.

*2* – مرحلة التفكير ما قبل الإجرائي (*The pre operation*) من عمر *2 – 7* سنوات. في هذه المرحلة يمكن للطفل ان يتعلم الجمع والطرح، وأداء العمليات المماثلة، إن الأطفال قبل عمر *7* سنوات يتميزون بالتركيز على الذات، وإذا اعلن المعلم انه سيختار طفل واحد في غرفة الصف لمهمة، فإن كل واحد سوف يرى أنه يكون المختار للعمل الى حد كبير، وانه يكون من الصعب عليه التمييز بين التخيل والواقع، مثل رؤية طفل مشاهد عن الحرب في اخبار المساء، فإنه سيكون صعباً على الطفل ان يعرف كم تبعد هذه المشاهد عن بيته. ايضا كثيرا ما يتحدثون الأطفال بصوت مسموع، وهم بالأصل لا يتكلمون مع أي احد.

*3* – مرحلة تفكير واقعي (*Concrete Operations*) من عمر *7 – 11* سنة، أنه ليس من الضروري رؤية جسم ما لتخيل معالجته، لكن يجب ان يكونوا مدركين بأنه موجود. مثال هم يمكن ان يتخيلوا إضافة *3* فيلة الى *5* فيلة، لكنهم لا يستطيعون اضافة سنتين الى ثلاث سنوات، هذه القدرة حدث تجريدي تحدث في مرحلة لاحقة.

*4* – مرحلة عملية التشكيل الإجرائي (*Formal Operation*) تبدأ في عمر *12* سنة. من الأسهل للأطفال بين اعمار *7* و*11* سنة ان يتعلموا ماذا يعمل طبيب الاسنان وكيف يستعمل الاجهزة ؟ من الصعب على سبيل المثال لطفل عمره *8* سنوات ان يدرك ماذا يعني مساعدة الاخرين ، ويكون شعور جيد عن نفسه عند العمل كموظف الخدمة الاجتماعية ولكنه لا يفهم انه يساعد الاخرين، وهذة الفكرة علي الارجح يفهمها المراهقون.

وقــدم عـالم النفس الروســي فيجوتسكي (Vygotsky، 1986) وصفــا مشابها لنظرية بياجيه، لكنــه وصــف ثلاث مـراحل من مراحــل النمو، وذكر بأن كل مرحلة مميــزة بواسطة نشاط قيادي، وهي الميزة الرئيسة في تطوير الطفل نفسيا، وان إيجاد هذه الصفة القيادية عمل اساسي لمساعدة الطفل على التطور المهني؛ إذ إنها مظهر اساسي يؤدي الى ظهور وظائف عقلية معينة والانتقال الى المرحلة التالية، وان المراحل عند فيجوتسكي، هي:

- المرحلة الأولى: من 1– 3 سنوات، والنشاط القيادي بها يتعلق ببراعة استخدام اليد.
- المرحلة الثانية: من 3– 7 سنوات، مرحلة ما قبل المدرسة ، والنشاط القيادي فيها القدرة على اللعب المنظم وفق قواعد او اسس.
- المرحلــة الثالثة: 7 – 11 سنة النشاط القيادي هــو التعليم، إن الأطفال عند عمر سبع سنوات مستعــدون لتعلم عــالم الاشياء وقوانين هذا النظــام، هذا النظام الذي يؤكـد اهمية النشاط القيادي ، وهو امتلاك المعلومات المهنية للمدرسة الاولية لعمر الأطفال.

يختلـف فيجوتسكي مع وجهة النظــر عند بياجيه، ولكن هناك تشابه مع الاستنتاجات المماثلة فــي مراحــل النمو الثمانية عنــد اريكسون في التطــور النفسي الاجتماعي، ففــي المرحلة الرابعة (الإنتاجيــة مقابــل الركود او الشعور بالنقص) وهي من عمــر 6 – 11 سنة، في هذه المرحلة تتاح الفرصة امام الأطفال حرية صنع الاشياء وتنظيمها، وهذا يعطيهم إحساساً بالإنتاجية اذا نجحوا واذا فشلــوا، يطــوروا الشعور بإنجاز شي مــا وتنظيمه، وتطبيق المعلومــات. او يشعروا بالفشل اذا لم يكتسبــوا هذه المهــارات. من منظور معلومات مهنية؛ اذا توفــرت الفرصة امام تلاميذ المدرسة الابتدائيــة لعمــل الرموز او الرسوم او استعمــال الأدوات مثل (زرادية الكهربــاء). يمكن أن يكون لديهم خبرة احساس بالنجاح. وان التأكيد على التفكير الواقعي مهم هنا، الا انه يختلف عما جاء في المرحلة الثالثة عند بياجيه في مرحلة التعلم، التي تتضح من خلال ملاحظة النماذج وتقليدها وهذا يتسق مع التفكير الواقعي والإنتاجية.

**المفاتيح الرئيسة(الشــخصيات الرئيســة)Key Figures:** ان للبالغين دورا مهما عند الاطفال في التعلم عن عالم العمل وتطوير المفهوم الذاتي، ان الشخصيات الرئيسة للأطفال هي: الآباء والمعلمون والشخصيات العامة مثل الرياضيين والشخصيات التلفزيونية والناس الذين يتواصلــون معهم في المجتمع المحلــي، مثل مراسلي البريد وضباط الشرطــة. ووجد ثلون وآخرون (Thelen et al، 1981) ان الأطفــال يقلــدون او ينسخون سلوك الآخرين، وان الأبناء يتأثرون بمهنة ابائهــم وخاصــة اذا كان الإبــاء راضين عن مهنتهــم. والبنات في الصفين السابــع والثامن تكون

الام هـي الشخصية الرئيسة في حياتهن، وان تدريس مادة عن الإنجاب والولاة والأمومة والاتجاه نحـو النساء لـه تأثير في التوجيـه المهني عندهن. ويتفـق التأثير الأبوي على الاختيـار المهني مع بانـدورا (*Bandura، 1997*) في طريقة تعليم الأطفال وهـي التقليد. وذكر ريتش (*Richs*) (*1979*) بـأن الأطفال يعرفون افضل الوظائف من خلال اتصالهم بمن حولهم، أو امتلاك شخص لوظيفة مشابهـة لما هو موجود في مجتمعهم المحلي، وان الأطفال الريفيون يتعرضون الى وظائف اقل من الأطفـال في المـدن، فإن الأطفال اكثر تأثـرا بالاختيار المهني للمهن التـي يمكنهم ملاحظتها، او الاستفادة منها مباشرة، وهؤلاء الناس يمكن ان يصبحوا شخصية رئيسة؛ إذ يقلد الأطفال سلوك الآخريـن المهمين، ويختارون تبني او نبـذ تلك السمات، وهي تعمل على تطوير سمة الفرد ومفهوم الـذات. وأكد سوبر اهميـة الشخصية الرئيسة في تطوير مفهوم الـذات عند الأطفال، ويمكن ان يضع المرشـد في اعتباره اهمية هؤلاء الأشخاص عند الاستماع بحرص للمسترشدين، وما يتعلمه مـن ملاحظاته، مثلا: الطفل الـذي والده سائق شاحنة قد يكون معجب بوالـده لسواقته الشاحنة الضخمـة، او معجـب به لأن شاحنتة تحمل اجسامـاً ثقيلة، الا ان هذا يعتمـد على تفاعل الاب مع الطفـل؛ إذ إن عـدم التقليد يعني ان هناك دعم سلبي من الأب للابـن. وأن على المرشد ان يحدد الانطباعـات التي ربما لها تأثير فـي الطفل، وقد تكون هذه الملاحظات من قبل الاطفال خاطئة او غير دقيقة، لذا الشخصية الرئيسة من المحتمل ان يكون لها تأثيرا اعظم على الأطفال ويساعدهم في تطوير السيطرة على سلوكهم الخاص.

### السيطرة الداخلية مقابل الخارجية Internal Versus External Control:

بشـكل تدريجي يشعر الأطفـال بالسيطرة علي ما يحيطهم. وجد ميلـر (*Miller، 1977*) ان اغلب الأطفـال لم يروا انفسهـم كمسؤولين عن سلوكهم الخاص. وهم غالبـا ينفذون ما يطلبه الآخرون مثل معلميهم وآبائهم، ويتبعون القوانين والقواعد، حتى في الألعاب، فإن اطفال المدرسة الابتدائية يتبعـون النصائـح في تطبيق القواعـد المهمة في اغلب الأحيـان، وهم ينجحوا فـي اكمال المهام ليحموا أنفسهم، ويطوروا شعور الحكم الذاتي والسيطرة على الأحداث المستقبلية. وعلى المرشدين الاهتمام بالأطفال الذي لا يتحكمون بذاتهم، ولم يرغبوا بإتقان اللعب او اتباع التعليمات في اللعب. ان الـكلام مع الطفل حول اهتمامة بالبيسبول او الحماس حول مساعدة حيوان مصاب، او سروره عنـد الرجـوع من رحلة او سفر، يساهـم في تنمية شعور الطفل بأهميتـه وقدرته لتطوير احساس ماذا يجب ان يكون عليه، وكم هو مختلف عن الآخرين، هذا التطور في مفهوم الذات ضروري في عملية اختيار مهنة المستقبل.

**منظـور الوقـت Time Perspective**: ان تطويـر منظـور الوقـت يعنـي ان نطـور الإحساس

بالمستقبـل، وان يكـون عنـد الطفل تقدير حقيقي ل 6 اشهـر او 6سنوات، الا انـه يكون صعب جداً عنـد الأطفـال عمر 9 سنوات ، اذ لم يكن مستحيلاً. على سبيـل المثال: الطفل الذي يقول، اريد ان اكـون قائد سفينة، لانه يمكنني ان اقود القـارب الان، عنده احساس وحيد عن الحاضر، لا يدرك كم مضى من الوقت عليه لمعرفة القدرة على القيام بقيادة القارب، وقد طور جينزبرج مفهوم، ما هـو الوقت اللازم لتطبيق عمل ما، في هذه المرحلـة يستمر الطفل بالسؤال حتى يأتي الوقت فعلا مثـل كلمـة مساء او بعد الظهر، وان على المرشد مراعاة ذلك في عملية ارشاد الأطفال خاصة من دون الصـف الرابع. فإن منظور الوقت غير واقعي لتوقع لهؤلاء الأطفال في التفكير عن التخطيط المهنـي المستقبلـي او التعليم العـالي. والأكثر اهمية لتعـرف مهنة ومهامها الآن هـو البدء بتطوير اهتمـام ملموس لدى الطفل، وتعزيز السلوك الاستطلاعي لتطوير توجيهه للمستقبل، لأن الأطفال فـي المدرسة المتوسطة قادرون على بناء احساس وعزيمـة تسمح لهم البدء بالاختبارات التربوية، وذلـك يكون له تأثير فـي اختيار مهنتهم النهائية. ان منظور الوقت ايضا قضية مهمة للمراهقين في عمر من (15 سنة — 17 سنة)، وهم يختلفون عن الراشدين القادرين على تطوير التفاؤل حول المستقبل واحساس الاستمرارية بين الماضي والمستقبل (*Marko & Savickas، 1988*).

### مفهـوم الذات والخطـة الكاملـة Self – Concept and Plan-Fullness:

يبـدأ الإحساس بالذات بالظهور في مرحلة الطفولة المتأخرة او المراهقة المبكرة، بمتابعة الحاجة لاكتشـاف اكثر عن البيئة والأشياء واستكشاف النـاس فـي البيئة. يتعلم الطفل معلومات قد تكون احـدى قواعد تطوير مفهوم الـذات. ويتعلم الطفل اكثر كم هو مختلف عن او كم هو مشابة للناس الآخريـن. وبملاحظة الناس المهمين في حياتهم يتعلم الاطفال ادواراً مهنية، وأيضا فإنهم يميلون نحو بعض النشاطات دون ميول اخرى. ويبدأ الطفل بتكوين لمحة واضحة عن الميول والخبرات التي تميـزه عن الآخرين. ومع شعور الطفل بتطويـر ذاته فإن الخيال وعدم الواقعية تصبح اقل اهمية، ويصبـح انجاز الأهداف اكـثر اهمية، وهم الآن في موقـع امكانية التخطيط واتخـاذ القرارات، طبيعيا ليس كل الاطفال عندهم نفس الخبرات، وليس كلهم قادرين على تطوير احساس قوي عن الذات والقدرة على التخطيط واتخاذ القرار، ان نقطة المناقشة السابقة تؤكد أهمية تلك المفاهيم التـي تقـود الى الإحساس بالـذات والشعور بالعـزم والتخطيط والتنفيذ، لذا يجـب ان يكون لدى الأطفال معلومات كافية، وتصبح الدافعية بصيغة ميول ونشاطات، ويبدؤون الإحساس بالسيطرة علـى مستقبلهم الخاص، وفكرة ما يكون المستقبل (كمنظـور وقت)، وهي غايات يجب ان يحققها اثناء عملية الإرشاد. وان تطوير الميول واستملاك المعلومات ومنظور الوقت أهداف يمكن ان تنجز اثنـاء عمليـة الإرشاد ، وانها لا تكتمل بنفسها، وهي مهمة لأنها تـؤدي الى تطوير التخطيط الجيد والتصميم والإحساس بالذات، وتعبر عن الميول نحو مهنة محددة بسبب المعلومات او الخبرات عن

نماذج أدوار قد تم التعرف عليها، لذلك فإن عملية ارشاد المراهقين والراشدين تختلف عن عملية ارشــاد الأطفال. وان نموذج سوبر أساس فـي النضـج المهني ومفيد فـي مناقشة قضايا ذات علاقة فـي الأطفال ليحققوا النضـج المهني.

**اســتعمال نموذج ســوبر فـي ارشــاد الاطفال:** إن المواضيع المشتركة في ارشاد الاطفــال الصغار تتعلق بالمدرسة والأســرة، ويصف توماســ (*Tommas* ، *1989*) القضايا المهمة فـــي ارشاد تلاميــذ المدرسة الابتدائية والتي يجب مراعاتها وخاصــة التي تتعلق بصعوبة القراءة، والتحصيل، ومشكلات فـي القدرة الهامة او فـي البصر او السمع، أو السلوك المضطرب، وذكر بأن هناك عدد من المشكلات الأسرية، منها الإساءة او الاعتداء على الأطفال وإهمال الطفل، وقضايا تنشئــة الطفل بسب الطلاق، أو وفاة احد الوالدين أو البطالــة أو الوالدين العاملين؛ هذة القضايا يجب ان يتعامل معها المرشد، وهي فرص لتقديم ما يتناسب مع نموذج سوبر في التطور المهني في الطفولة. هذه القضايا توضح سلوك الطفل ورد فعله عن خبرته مع المدرسة أو كرد فعل ايجابي او سلبي عن الشخصية الرئيسة من (اب او معلم). وبسبب الوعي لمنظور للوقت محدد لدى الأطفال فإنه لا يمكن ان يتوقع المرشد بأن يكون لدى الأطفال قدرة على القيام بسلوك التصميم والتخطيط واتخاذ القرار. من وجهة نظر نموذج سوبر يمكن ان يكون الانتباه مفيداً الى تطوير الميول. فيجب ان يعرضــ المرشــدون ما يمكنهم من معرفــة مفاهيم سوبر والعمل مع الطفــل بموضوع يبدو ليس متعلقــا باختيــار المهنة. مثلا سامي طالــب فـي الصف الرابع، وعلاماته فـــي الصفوف السابقة لا تزيــد عــن ج، والآن اصبــح يواجه صعوبــة اكبر، وليس له علاقــة مع زملائه فـــي المدرسة، ويبكي بسهولة عندما يشعر بالإحباط لعدم اداء واجبه فـي القراءة. وقد أحاله معلمه الى المرشد لأنه قلق بشأن سلوكه، ويشك بأن يكون لديه عجز تعلم. هذا الحوار بين سامي والمرشد:-

- سامي: اكره القراءة إنها صعبة جدا.
- المرشــد: مــاذا تحب ان تعمل؟ ( المرشد يحس احباط سامي كبــير بالقراءة ويتمنى الانتقال الى موضوع لا يشعر ساري فيه بالفشل، لاحقا هم سيعودون الى موضوع القراءة).
- سامي: احب البيسبول انا وأصدقائي نلعب بعد المدرسة نتبادل بالبطاقات ايضا.
- المرشــد: لأي فريق تجمع؟ (المرشد قلما يختار متابعة جمع بطاقات البيسبول، بشكل رئيسي المرشد يريد متابعة ميول سامي)
- سامي: احب كل الفرق فـي الاتحاد، وأحب اللاعبين الجدد.
- المرشــد: حقاً يبدو انك تستمتع بجمع البطاقات؟ لاحــظ المرشد ان ساري بدأ يشعر بارتياح

وأكثر تحمسا، ولاحظ انه يهتم بنشاط يتطلب قراءة لكنه لم يعلق على ذلك، وانه تابع سلوك سامي الاستكشافي.

- سامي: نعم اشتري بطاقات عندما يعطيني والدي الفلوس، واتبادلها مع اي زميل، والناس يعرفون انني جيد في تبادل البطاقات، وأحيانا اجد صعوبة في ايجاد شخص يحب جمع او تبادل البطاقات، وعندي صندوق مليء بها.
- المرشد: يبدو مثل هذا العمل جيد لك، المرشد قلق بشأن احساس سامي بالفشل والعجز بالقراءة، لذا فإنه سيجعله يشعر بالنجاح من خلال نشاط ضمن دائرة اهتمامه، ويعزز ذلك ليضمن تحسين مفهوم الذات.
- سامي: إنني أعرف البطاقات واعرف اللاعبين وأحب مشاهدتهم على التلفزيون، وأحيانا عندما العب بالبيسبول ادعي بأني لاعب
- المرشد: مثل من تحب ان تكون؟
- سامي: احب ان اكون لاعب وسط، قادر على ضرب الكرة ولكن احب ان التقط الكرة.
- المرشد: انني مدرك أن منظور الوقت مهم، لكنه يتوقع من سامي ان يتخيل نفسه من خلال الشخصيات الرئيسة، يبدو ساري لرؤية نفسه في مدة قصيرة؛ ان يكون كلاعب محترف. لا يريد دفع ساري الى تطوير منظور الوقت، لا يريد المرشد ان يعزز باهتمام واستكشاف البيسبول، الا انه مدرك بأنهما يبتعدان عن قضية القراءة وهو يريد ان يقوي مفهوم سامي لذاته.

في هذا المثال استعمل المرشد مفاهيم لتشجيع السلوك الاستطلاعي عند سامي، ومساعدته ليشعر بالتحسن حول نفسة بالرغم من ان هدف المرشد ان يساعد سامي بمشكلة القراءة، الا ان هذا الحديث غير مرتبط بها، وانه من المحتمل بأن يساعد سامي بالإحساس بالنجاح الذي يجعله يشعر بالأمل. في الجزء الثاني من المقابلة قد يكون سامي قادر على سحب البطاقات، ويقرأ ما كتب عليها ويربطها بالمقررات المدرسية. المرشد لا يقدم قضايا المهنة، لكن معرفته باستعمالات نظرية سوبر بشكل جيد يساعده ان يستعمل حالة نمطية في العمل مع الأطفال من خلال ميول الطفل وخياله، الا أن نتيجة منظور الوقت يكون المسترشد غير واقعي خصوصا اولئك دون الصف الرابع، لا يمكنهم التفكير بالتخطيط المهني المستقبلي او التعليم العالي. بالأحرى الاكثر اهمية الآن فحص المهام التي تقوي مفهوم الذات. والعمل على تطوير السلوك الاستطلاعي وتعزيزه لنمو المهني في المستقبل، حتى يتم تطبيق الاختبارات التربوية في المدرسة لتحديد اختيار مهنتهم النهائية.

## نظرية جوتفريدسون في النمو المهني
## Gottfredson's Theory of Career Development

اهتمت جوتفريدسون بالنمو المهني والإرشاد المهني كما اهتم بها سوبر، إلا أنها اهتمت بالنوع الاجتماعي اكثر من سوبر، فإن سوبر منذ عام *1957* اهتم بقضية النمو او التطور المهني للمرأة، ووضع سبع انماط لعمل المرأة، وهي تقيس سبعة انواع من الميول. وذكر سوبر بان العوامل الرئيسة في تحديد هذه الأنماط هو كيف تتقبل الزواج وعمل البيت، الا أنه في نظريته لم يتحدث عن الجنس مباشرة، ولم يفصل بين النمو المهني عند الأولاد والبنات عكس جوتفربدسون التي وضعت عام (*Gottfredson, 1981*) نظرية مراحل النمو المهني في مرحلتي الطفولة والمراهقة وأكدت على دور الجنس والمكانة في الاختيار المهني، واهتمت بالنوع الاجتماعي والخلفية اكثر من أي نظرية اخرى، وذكرت جوتفريدسونز اهمية الذكاء والميول المهنية والكفاءات والقيم في نظريتها، ووضعت نظريتها في اربع مراحل في النمو المعرفي التي تزود الفرد بطريقة النظر الى نفسه في العالم:

**المرحلة الأولى:** تحدث بين اعمار *3* –*5* سنوات يكون التوجية في هذة المرحلة نحو الحجم والقوة، وفي هذه المرحلة يدرك الأطفال فكرة ان يصبح بالغا بمقارنة انفسهم بالآخرين من حيث الحجم، اي اختلاف الحجم بين انفسهم والبالغين.

**المرحلة الثانية:** تحدث بين اعمار *6* –*8* سنوات؛ حيث يدرك الأطفال اختلاف الجنس بين الرجال والنساء، والأدوار الاجتماعية والاختيار المهني.

**المرحلة الثالثة:** تحدث بين عمر *9* –*13* سنة، هم يتأثرون بالأفكار المجردة للطبقة الاجتماعية، في هذه المرحلة تصبح مكانة المهنة وتقديرها عامل مهم في اختيار المهنة، أي ما قيمة المهنة في الحياة.

**المرحلة الرابعة:** تحدث في عمر *14* سنة فما فوق: يصبح المراهقون اكثر توقع وعمق وتطور ووعي ذاتي بالنسبة للآخرين، ويطور المراهقين بصيرة اكثر حول التطلعات المهنية، وهم يتأثرون بنظرتهم لأنفسهم، ودور الجنس والنمطية المهنية والذين اعتبروهم مثلهم الأعلى في مرحلة الطفولة.

تستشهد جوتفريدسون عام *1996* بعدة دراسات تدعم افتراضات النظرية حول الجنس والدور النمطي الذي يحدث في المرحلة العمرية من *6*–*10* سنوات؛ عندما يطور الأطفال حدود نوعِ الجنسِ المحتمل، والمعتقدات عن المهن المناسبة لجنسهم والجنس الآخر، على سبيل المثال: البنت

قـد ترى ضابط الشرطة في الشارع وعلى التلفزيـون وتستنتج بأنها لا تستطيع ان تصبح شرطية. وفي دراسة سأل فيها الأولاد والبنات في الصف الثاني ماذا يريدون ان يصبحوا عندما يكبرون؟ فكانـت المهـن الأكثر تكـراراً عند الأولاد كرة القـدم والشرطي والطبيب واقل تكـراراً الطيار. اما عند البنات فهي ممرضة او معلمة اكثر شيء تكراراً ثم الام والمضيفة. في كل الدراسات تضمنت مـن الصـف الاول الى الصـف السادس؛ وبعد *8* سنوات وجـد ان المعلمة والممرضة مـا زالتا مهنة للبنـات المفضلة. امـا الرياضي المحترف ما زالت مهنة الأولاد المفضلة ( *Bieheler 1979،* ). وأكدت نتائـج دراسة ماكـي وميلـر (*Mackay and Miller، 1982* ) بأنه في اغلب الدراسـات كان اختيار الأولاد للمهـن مستنـد على المال والمغامـرة والحماس، اما البنات فاختيارهـن للمهن مستند على القـدرات المعنويـة والوالدية والأمومة ومساعـدة الاخرين. إن نتائج الدراسـات (*1981 – 1996* ) تدعم مباشرة وغير مباشرة تأكيد جوتفريدسون حول تنميط دور الجنس في النمو والتطور المهني عنـد الأطفـال؛ إذ إن جوفتفريدسون تترك بدائل مقبولة بشكل محدد اكثر. فإن المحيط ينبأ بدور الجنسـ ويؤثـر في التفضيلات المهنية مـن عمر *8* سنوات فما فوق، وعلـى الخلفية الاجتماعية او مستـوى السمعة والنفوذ. وتصبح السمعة والنفوذ اكثر أهمية للاطفال في عمر *9* سنوات أو أكبر. ويدعـم لينـج هارمـون (*Hermon، and Leung 1990* ) أهمية الجنس والسمعـة والنفوذ كقضايا يعتبرها المراهقون في المهنة الاستكشافية، وأظهرت نتائج درسات ليبان وجينجليسك (*Lepan & Jingeleski، 1992*) كيف أن الكفاءة الذاتية والإصرار والتعبير العاطفي يمكن ان يؤثر في تحديد اختيار المهنة لطلبة الصف الثامن، وتشير نظرية جوتفريدسون الى ضرورة تعديل الفرد للاختيار المهنـي بسبب العوامل البيئيـة المحددة مثل سوق العمالة التنافسي، وإنهاء مستوى اكاديمي ومكانة المهنة الاجتماعية.

## تطبيقات نظريـة جوتفريدسـون Implication of Gotfredson Theory:

ان نمـوذج سوبـر (*Super، 1990* ) في النمو المهني المبكر المعروض فـي الشكل (6)، لا يبحث في امـور الفرق في النمو المهني عنـد كل من الجنسين كما في نظريـة جوتفريدسون، *1981-1996* ) *Gotfredson* )، إلا أنها تتفق مع نظرية سوبر بعدة مفاهيم مهمة؛ منها، ان الاستكشاف المهني غير مرتبط بدور الجنس او تنميطه، وان الأطفال من الجنسيين يجب ان يكونوا قادرين على استكشاف النشاطـات المختلفة سواء اكانـت الخياطة، ام الألعاب الرياضية ام العلوم. وإنهما اوصا بألا يعمل ناشرو الكتب الدراسية على عرض الصور التي تعزز بعرض امثلة لمهن تقليدية ترتبط بالجنس؛ اي يجـب التزويد بالمعلومات خالية من تحيز دور جنسـ، وان نظام التعليم يجب ان يزود الأطفال من الذكور والإناث بالبيئة التي فيها انواع مختلفة من النشاطات التي تساعد على التطور المهني، وألا يكـون اختيـار الشخصية الرئيسة من قبل الاطفال متحيزا لجنسـ دون غيره؛ بما يؤثر في مفهوم

الذات عند الطفل وقدرته على اتخاذ القرارات المهنية.

**استعمال نظرية جوتفريدسون ومفاهيم سوبر في الإرشاد Super Use of Gofredson"s and Conception Counseling's:** يناقش المرشدون عند ارشاد الأطفال في مرحلة الاستكشاف تقديم معلومات بديلة حول ادوار الجنس المهنية، مع ملاحظة رد فعلهم او ملاحظاتهم حول الشخصية الرئيسة، والمعلومات، والميول. وكيفية التعامل مع الشخصية الرئيسة خصوصا الاباء الذين يزودون المعلومات النمطية عن الجنس. والمثال التالي يوضح كيفية تعامل المرشد مع هذه القضية:

ليلى في الصف الخامس في مدينة صغيرة تعمل واجبها الدراسي بشكل جيد، أشار أحد المعلمين أنها بدت اقل اهتماما باللغة والتاريخ والعلوم. والمرشد يحاول مساعدتها بالتكلم مع احد الوالدين لتقديم الاقتراحات للاستشارة الاولية:

- ليلى: أمي تصل الى البيت بعدي، وهي تذهب الى غرفتها وانا اذهب لتحضير الطعام.
- المرشد: كيف تريديها ان تكون (المرشد يريد ان يعرف اكثر حول الأسرة).
- ليلى: هي تعود احيانا وتتكلم معي وتسألني عن المدرسة وهي تتحدث عن عملها.
- المرشد: انه جيد الكلام مع أمك (المرشد في محاولة للتعرف اكثر عن علاقتها بأمه).
- ليلى: نعم احيانا ماما تخبرني عن اشياء مضحكة في عملها، ماما لا تحب عملها لأنة طويل الوقت، ويتطلب منها رعاية الناس الذين يصرخون في المستشفى. انا لا اريد عمل ذلك.
- المرشد: ما الذي يبدو سيئاً؟ (لا يريد عدم تعزيز رعاية النساء ولا يريد تعزيز نظر ليلى للمرضى، المرشد يشعر ان أم ليلى شخصية رئيسة واضحة وتواجه الابنة تحدٍ لذلك).
- ليلى: انا لا اعرف، احب عمل اشياء للناس الاخرين، مثل رعاية اختي الصغيرة.
- المرشد: أتحبين اللعب معها؟ (المرشد محتاج للسير مع ما ترغب به ليلى، ثم يسألها المرشد عن عملها).
- ليلى: احب ان أدعي اني امها، واعلمها السلوك الصحيح واقرأ لها القصص، وأحب ان اكون كأم في وقت لاحق. تتعلم ليلى من الشخصية الرئيسة هي (امها) بالاضافة الى دور الجنس. ليلى قد تتعلم ان مكان المرأة هو عملها في البيت.
- المرشد: رعاية الطفل هي عمل، وأنت يبدو أنك تحبين ذلك (المرشد يريد من ليلى ان تتعلم

السلوك الاستطلاعي الصحيح، بالرغم من ان رعاية الطفل الشيء الذي تحب عمله، المرشد خائف من وجهة نظر ام ليلى وان ترفض ليلى ذلك).

- ليلى: نعم انه عمل مريح، اعمل مع اختي، احيانا احاول تصليح الاشياء مثل ابي.

- المرشد: لماذا تحب التصليح؟ (يغتنم الفرصة للابتعاد عن ادوار مهنية نسائية تقليدية).

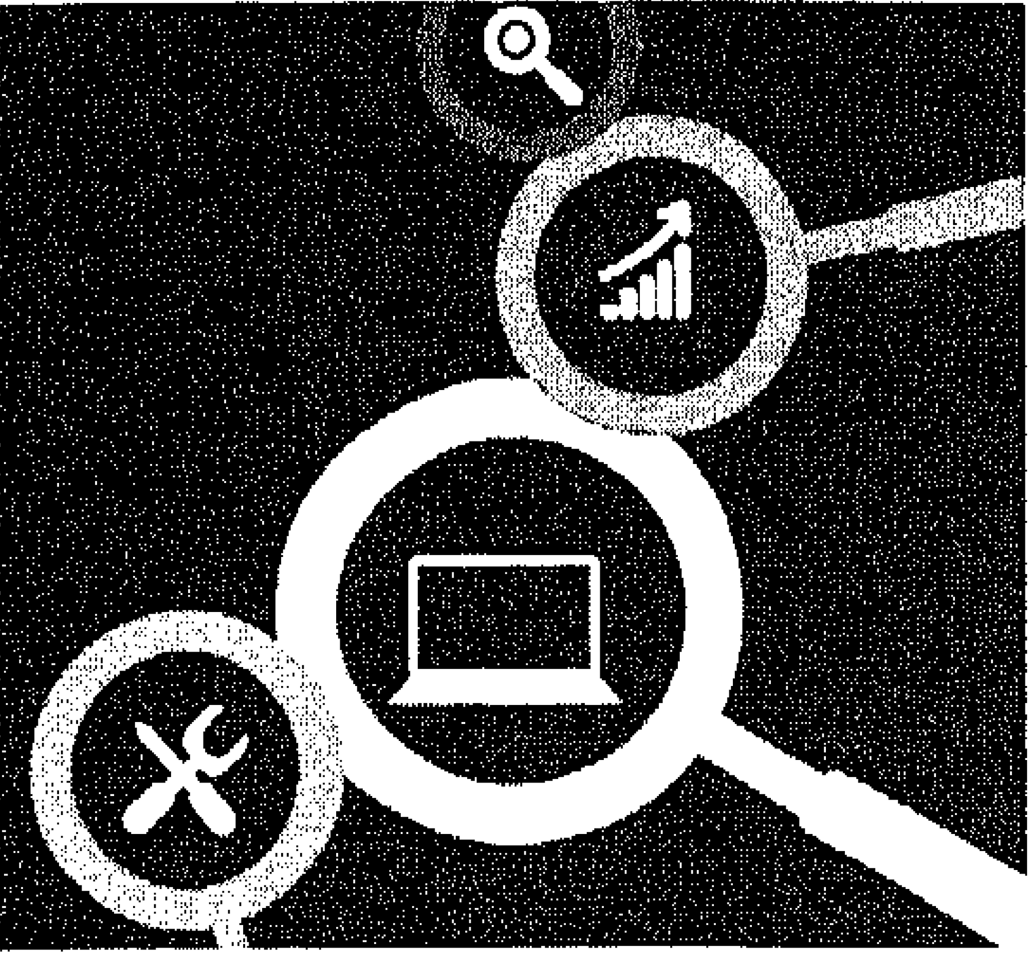
بشكل واضح ان قضية المهنة ثانوية بالنسبة للمشكلة الملحة الأكثر وهي مساعدة ليلى بالأزمة التي حدثت في بيتها. على اية حال، ان قضية المهنة قد تكون غير ملحوظة، الا ان مناقشة بسيطة ربما يكون لها تأثير في ليلى، ويسمح لها بتوسيع امكانياتها المهنية، ويكون لها مواقف اكثر ايجابية نحو العمل، واستمرارية النشاط الاستطلاعي. وأنها عندما تدخل المدرسة العليا عليها ان تتخيل نفسها كشخص يمكنه المساهمة في مساعدة الآخرين، ايضا ستكون قادرة على بدء اتخاذ قرارتها الخاصة. المرشد كان مدركا لمرحلة ليلى التطورية في معالجة المعلومات. هذه المحادثة بقيت على مستوى واقعي، ولم تتعامل مع مفاهيم مجردة. عندما تدخل ليلى المدرسة العليا ستكون قادرة على التعامل مع القضايا المجردة او المفاهيم.

**التطور المهني عند الأطفال من خلفيات مختلفة ثقافياً:** ضمن دراسة تطور المهني عند الأطفال، اجرى ميللر (*Miller، 1977*) بحث صغير على القضايا التي تواجه الأطفال في التطور المهني، ووجد أن الأطفال البيض بعمر *9* سنوات اكثر قدرة على ذكر نواحي قوتهم الأكاديمية والشخصية من الاطفال الامريكان الافارقة الذين كان عندهم معرفة مهنية أقل. ومن الصعب فصل طبقة اجتماعية وتأثيرات عرقية عند دراسة العوامل التي تؤثر في التطور المهني. والأطفال من الصف الرابع والخامس والسادس من افارقة وبيض اختاروا ان تكون وظائفهم غير تقليدية، الا ان النسبة اكثر عند الاطفال البيض في الولايات المتحدة. ويستنتج من ذلك بأن على المرشدين محاولة اتاحة نفس الفرصة لكل الأطفال من الثقافات المختلفة. هذة البديهية يمكن ان تصبح ممكنة عندما يكون لدى المرشد فرصة العمل مع مجموعات من الأطفال من خلفيات مختلفة. وذلك من خلال التحدث مع الأطفال حول الآباء والأقارب وعن الاعمال التي سوف يعملون بها في المستقبل.

**دور المعلومات المهنية:** تؤكد نظرية سوبر وجوتفردسون أهمية توفر المعلومات امام اطفال المدرسة الابتدائية، وأن اكثر المعلومات المهنية يجب ان تتوفر او تكون مجهزة في قاعة الدروس، وليس مكاتب المرشدين. وتوفير مجموعة المعلومات المهنية خلال نظام التعليم، وقد يكون وفق برنامج ارشاد تعليمي من المدرسة الى العمل من خلال مراجعة عدة برامج لتعلم حول عالم العمل. ويتم التعامل مع النتائج النظرية لاستعمال المعلومات المهنية في المدرسة الابتدائية

والتعليم المهني.

إن المقترحات لاعطاء المعلومات حول المهن يمكن ان تاخذ من وجهة نظر علماء نفس النمو، مثلا وجهة نظر بياجية (للتعلم) يقترح بأن تقدم المعلومات للأطفال اقل من عمر *12* سنة؛ يجب ان تكون متسقة وواضحة. ويجب ان يستفاد من اريكسون الذي يركز على اهمية النجاح والانجاز (للطفل الصغير)، ويجب الا نكون مغامرون في تحديد مهنة المستقبل، او تحديد الوقت بسبب منظور الوقت المحدد للاطفال الصغار. يجب ان يركز المرشدون على المراهقين والبالغين لأنهم اقرب الى الالتحاق بالمهنة او تحديد مهنة المستقبل. في بحث قام به ميلر (*Miller، 1977*) ذكر بأن الاطفال عندهم اختيارات مهنية وقدرة للتعلم حول هذة الاختيارات. إلا أن نظرية جوفتريدسون مفيدة في تذكير المرشدين بتلك المعلومات حول الوظائف التي يجب ان تكون بدون تحيز للجنس. وألا تتضمن المناقشة الفعلية للمعلومات بين المرشدين والاطفال توجيها واقعيا. على اية حال فإن افضل مكان للحوار والاقتراحات للأطفال هو ضمن نشاطات غرفة الصف. وما ذكره نموذج سوبر (*Super، 1990*) في تطوير المهني المبكر، بأن الإناث ابكر في النضج المهني من الذكور، إلا أن الإناث لا يستطيعن استخدام المعلومات او الاختيار من المهن الخاصة بالذكور. لأنهن اقل ثقة بالذات في اتخاذ قرارات تتعلق بالمهنة، وهذه الدراسات اضافت لنظرية سوبر اعتبارات اخرى تتعلق بالإناث.



# الفصل العاشر | 10

## النمو والتطور المهني لدى المراهقين
## Adolescent Career Development

ركـز عدد من نظريـات النمو والتطـور المهني انتباههم علـى مرحلة المراهقـة، التي يتم فها الالتزام التربوي حول اتخاذ القرار المهني. ان نظريات مراحل الحياة ساعدت في تعريف مطالب تطـور المهام عند الفرد فـي اختياره المهني، وتعـد العوامل المعرفية والعاطفيـة مؤثرة في اتخاذ القرار المهنـي، كما أن الميول والقدرات والقيم التي جاءت في نظرية جنزبرغ وجينزبرج وأكسيلراد وهيرمـز عـام *1951* تركز علـى مرحلة التطور المهني لـدى المراهقين، وتفسر هـذه النظرية أيضاً عمليـة الانتقال أو التحول التي تحـدث في الصف الثاني عشر الى المرحلـة الحقيقية (الواقعية) لاتخاذ القرار، ثم مقارنتها بتلك التي اقترحها سوبر (*Super*) التي تركز على تطور مفهوم الذات أكـثر من التوقيـت الزمني للمراحـل المقترحة من قبل جنزبـيرغ وزملائـه. إلا أن كل منهم اهتم بالميول والقدرات والقيم.

يعد موضوع النضج المهني من أهم البحوث التي ساهمت في عملية التطور المهني لدى المراهقين. وقـد اتفـق ذلك مع مساهمـات أريكسون عن تكوين الهويـة الذي يسمى بالهويـة المهنية. وقدم سوبر وزملائـه (*Super، Bohn، Forrest، Jordaan، Linderman، & Thompson 1971*) مـا يتعلق بفهم النضـج المهنـي، واتفق مـع جيمس مارشـا (*James Marcia، 1980*) في ما يفسـر الهوية المهنية، الذي قام بالتوسع في عمل اريكسون، وقسم أزمة الهوية في مرحلة المراهقة إلى أربع حالات. وهي ليست مراحل، ولكنها حالات أو عمليات يسير خلالها المراهقون. وقد ينشغل المراهقين في واحدة أو أكـثر مـن هذه الحالات، على الأقل مؤقتاً. ولكن، نظـراً لأن هذه ليست مراحل، فالناس لا تسير فيهـا من الخطوة الاولى إلى الخطوة التالية في تسلسل ثابـت، ولا يسير خلالها الجميع. وتتحدد

كل حالة بعاملين هما: *1*- التزام المراهق بهوية، *2*- هل ان المراهق يبحث عن هويته الحقيقية؟

**حالات الهوية عند ماريشا:** حدد اربع حالات للهوية، هي:

**الهويـة الراهنـة** *Foreclosure* يعني أن المراهق يتقبل الهوية والقيم التي أعطيت له في مرحلة الطفولـة من الأسـرة والآخرين قبولا اعمى، وان هوية المراهق الراهنة تحدد هويته الحقيقية، وان المراهق في هذه الحالة يلتزم بهوية ولكن ليس نتيجة بحثه عنها أو نتيجة أزمة.

**هويـة معلقـة** *Moratorium* المراهـق هنا لديه هويـة غامضة واكتسب التزامـات أيديولوجية ومهنيـة سيئـة التشكيل؛ وهو لا يزال يبحث عن الهوية (الأزمة)، وأنها بداية للالتزام بهوية، ولكن هويته ما زالت في مرحلة التطور.

**حالـة الانتشـار** *Diffusion* حالـة عدم وجود فكـرة واضحة عن الهوية، ولا يقـوم المراهق بأي محاولة للعثور على تلك الهوية. قد يناضل هؤلاء المراهقين في البحث عن هويتهم، ولكن لا يجدوا حلا لازمة الهوية، وقد يتوقفوا عن المحاولة،. وليس لديهم التزام او بحث عنها.

**تحقيـق الهويـة** *Achievement* حالـة يتم فيها تطوير وتعريف جيـد للقيم الشخصية ولمفهوم الذات. وتتسع الهوية، وتتحدد اكثر في مرحلة البلوغ، ولكن في هذه الحالة يتم وضع الأساسيات. والالتزام بأيديولوجية، ولديهم إحساس قوي بهوية الأنا

والشكل (*11*) الاتي يوضح العلاقة بين حالات الهوية وتصنيفها بين الالتزام الغائب والحاضر، والاستكشـاف الغائب والحاضر، اذ تعد قضية الالتـزام وقضية الاستكشاف من اهم القضايا في النمو المهني لدى المراهقين كما وصفها مارشا.

تصنيف حالات الأنا

| | التزام | | |
|---|---|---|---|
| | غائب | حاضر | |
| استكشاف | هوية معلقة | تحقق الهوية | حاضر |
| | انتشار الهوية | الهوية الراهنة | غائب |

**الشكل (11): العلاقة بين حالات الهوية وتصنيفها**

*Source:http://shs.westport.k12.ct.us/jwb/Psychology/Personality/JamesMarcia.htm*

رغم انه لم يتحدث عن نظرية التطور المهني لدى الفتيات او في الثقافات المتنوعة من خلفيات ثقافية مختلفة؛ الا أن هناك عدد لا بأس به من البحوث حول التطور المهني عن الفتيات، وبحوث أخرى في مناطق مختلفة ركزت على التطور المهني لدى المراهقات.

**العوامل المؤثرة في التطور المهني لدى المراهقين:** إن التفكير المجرد يساهم بشكل كبير في تسهيل التخطيط المهني؛ حيث تبدأ عملية تطور قدرات المراهقين تدريجيا في حل المشكلات والتخطيط بتقدم العمر، ويصبح التخطيط أكثر اهمية ومطلوباً أكثر ويسمح للمراهقين بالتفحص والتفكير عن أنفسهم وعن أحوالهم، ويرون صورتهم المهنية اكثر وضوحا مما سبق. إن هذه القدرة تتمثل في آخر مرحلة من المراحل الأربعة المتعلقة للتطور الإدراكي لدى بياجيه *Piaget* (*1977*)، وهي التفكير المجرد *Formal thought* رغم إن هناك فروق فردية بين المراهقين للوصول الى مرحلة التفكير المجرد، علاوة على ذلك هناك مواد دراسية تتطلب التفكير المجرد، فالطالب في السنة الثانية في المدرسة الثانوية يمكن أن يملك القدرة على التفكير المجرد لدراسة مادة الجبر، ولكن ليس لدراسة مادة الأحياء. ان القدرة على استخدام التطور المنطقي تتطور بشكل تدريجي. ومع تطور التفكير تختفي المعتقدات والتركيز على الذات تدريجيا، ولكن ليس بسهولة، ويطور المراهقين قدرتهم على التفكير بشكل منطقي، ويصبحوا مثاليين نوعاً ما، ويتوقعون ان يكون عالمهم منطقياً

فـــي الوقـت الذي هو ليس كذلك؛ الا أن عملية الاختيار المهني أو البدء بالعمل يجعل تفكيرهم أكثر واقعيـة ، يقــع المراهقون في هذه المرحلة فـــي مواقف نزاعية مع والديهــم أو معلميهم، ويصبحوا يفكــرون بأنهم علـى حق والآخرين مخطئين، وقد يظهر المراهقـون أكثر صخبا في تفكيرهم مما كانوا عليه في المرحلة الأساسية.

وعــرّف بياجيه المراهقين كعملية تحولية، وأشار اريكسون (*Erikson، 1963*) إلى ان التطورات النفسية والجسدية في مرحلة المراهقة تمثل مرحلة تكوين الهوية، واضطراب الدور، وقلة الاهتمام باتبــاع القواعــد والإنتــاج، وليس كما كان فـــي المرحلة السابقــة في نظرية اريكســون التي ترتبط بالالتــزام والانتاج (الصنــاعة) حيــث يهمهم معرفة عالمهم، إذ مع التطــورات الجسدية يواجهون صعوبــات اتخاذ قرارات تتعلق بالأمــور الجنسية (ما قبل الزواج والإيــدز والحمل) التي يمكن أن تؤثــر في قدراتهم في اتخاذ قرارات مهنية لبقية حياتهــم. كما هو الحال في المدارس المتوسطة؛ وعلــى المراهقـين ان يقرروا هل يريدون متابعة الدراسة في كليــة أم التدريب المهني أم شيئاً آخر، وتتنوع وتختلف القدرات بين المراهقين فـي التعامل مع تلك القرارات بشكل كبير. إن نظريات النمو والإرشــاد المهنــي قد درست مظاهر التطـور لدى المراهقين مثل الميول والقيم الـخ، والتي تؤثر في قدرتهم على اتخاذ القرار.

## التطور المهني لدى المراهقين عند جينزبرج
## :Ginzberg's Adolescent Career Development

قـدم جينـزبرج وآخــرون (*Ginzberg، Axelrad، Ginsburg & Herms، 1951*) كتاب الاختيار المهنــي، وهــو نظرية عامة ومساهمــة جوهرية ومبكرة فـــي نظرية النمو المهني مـدى الحياة *Life Span* –. ان جينزبــرج طبيــب نفسي واكسلــراد متخصص اجتماعي وهيرمــز اختصاصي بعلم النفس؛ فقد درسوا وبشكل دقيق عملية الاختيار المهني، وبشكل رئيسي في المدارس المتوسطة العليا للمراهقـين، وتضمنت اساليب بحثهم مقابــلات مع اطفال ومراهقين، ودراســة أدبيات الموضوع، وبناءً على ذلك ميزوا بين ثلاث مراحل عمرية في اتخاذ القرار، وهي:

1. مرحلــة التخيل: تستمر حتى عمر *12* سنة، وتتضمن اللعــب والتخيل والتفكير بالمستقبل المهني او العمل.

2. المرحلــة التجريبيــة: بعــد عمر *12* سنة حتــى عمر *17* سنــة، وتتعلق بالميول والقــدرات والقيم، ومعلومــات عن العمل، ولها أربع مراحل فرعية: (تطور الميول / وتطور القدرات / وتطور القيم / ومرحلــة الانتقــال). وعلى المرشد فهم وتقدير رغبة المراهق في اتخاذ القرار المهني مراعيا

المرحلة التي يمر بها.

3. **المرحلة الواقعية:** التي تحدث بعد سن الـ *17* وتتضمن تحديد وتبلور الاختيار المهني.

إن إعادة صياغة نظرية جينزبرج (*Ginzberg، 1970 ،1972، 1984*) أدت إلى عدة تغيرات على ما اقترحه جينزبرج عام *1951*، حتى نظريته المتعلقة بالتطور في مرحلة الطفولة والمراهقة تمت مناقشتها وأصبحت تتضمن مظاهر الانعكاس أو تغيير الرأي، وبشكل عام فقد ذكر جينزبرج بأن عملية الاختيار المهني تتأثر بتفاعل الفرد، والسعي لتحقيق التلائم مع رغبات مماثلة أو معاكسة للفرص المتوفرة في بيئة العمل المحيطة به. وذكر أن هناك عوامل عدة تؤثر في مراحل التطور المهني؛تتمثل بالاتي:

1. **تطور الميول:** شعر جنزبرج وآخرون (*Ginzberg،1955*) بأن الطفل في سن الـ *11* يبدأ بعمل خيارات خيالية والاعتماد على الميل والرغبة في اتخاذ القرار أو بدء الاهتمام. وبشكل خاص فقد وجد بأن العديد من قرارات الأطفال تعود إلى وظائف آبائهم؛ حيث إنهم يرغبون في أن يصبحوا بوظائف كوظائف آبائهم، وأبدى بعض الأطفال تخوفاً من تغير ميولهم مما يؤدي إلى تغيير قراراتهم المهنية، على أي حال: فقد أبدى الأطفال غموضاً شديداً لخوض خيارات بديلة، ولم يظهروا اهتماما لذلك لأن هناك الكثير من الوقت على اتخاذ القرار؛ خاصة أن القدرة على تقييم كفاءاتهم محدودة. وأيد تريس وآخرون (*Trece، Huge، Odom & Wood، 1995*) نظرية جنزبرج بأن الميول هي العامل الرئيس في اختيار أو رفض الاختيارات المهنية خلال مرحلة الطفولة، وإنه عند محادثة المرشد للأطفال عند دخولهم المدرسة المتوسطة قد يلاحظ أنهم يتحدثون بوضوح عما يحبون وبشكل أفضل عما يستطيعون القيام به. وأن الأطفال يمكن أن يكون قد تعرفوا على بعض المهن أو الأفكار من خلال مجتمعهم، ويمكن أن يكونوا مهتمين بأن يصبحوا مخبرين أو أطباء بعد ظهور هذه الوظائف بشكل منمق على التلفاز، وربما يلاحظ كذلك دور الوالدين أو حتى أصدقاء الوالدين؛ بالإضافة إلى أنهم قادرون على سؤال أنفسهم هل هذا شيء احب أن أعمله؟ كذلك المشاركة بالرياضة وأعمال كجليسة الأطفال؛ فهي تسمح لهم تجريب ميولهم، إن الأطفال الذين لم تتطور مهاراتهم وقدراتهم لمعرفة سماتهم واستيعابها بعد، ربما يودون أن يفعلوا ذلك.

2. **تطور القدرات:** توضح نظرية جينزبرج (*Ginzberg،1955*) فترة القدرة التي تغطي الأعمار *13* و*14* سنة؛ اذ يستطيع المراهقون مناقشة مرشديهم عن قدراتهم وتقييمها ذاتيا بشكل أفضل مما كانوا عليه قبل سنتين؛ حيث يمكن أن يكونوا قد قالوا (قبل سنتين)، كنت أريد أن أكون لاعب سلة ولكن الآن أدرك جيداً أنني لست أهلاً لذلك، أو أنا لست متأكداً أني يمكن أن أصبح مهندساً كأبي لأنه تتطلب معرفة الكثير من الرياضيات الصعبة. بالنسبة لأعمار الـ *13* والـ *14*

إن الأمــور التعليميــة أكثر أهمية من تقييمهــم وتحضيرهم للعمل. ويصبح لديهــم القدرة على أن يكونوا واقعيين بشكل أكبر بالنظر الى أنفسهم ومستقبلهم. إلا أن معرفة المراهقين لقدراتهم يكون مفيدا للمرشد؛ إذ إنه من الصعب على الطلبة اتخاذ القرارات المنهجية في الصف الثامن إذا لم يكونوا قادرين على تقييم امكاناتهم، ويمكن أن يعتمد قرارهم في هذه المرحلة على ما أخبرهم به والديهــم، وعادة يتخذ الوالدين القرارات عن طلبة المدرسة المتوسطة وذلك لأن الطلبة لم يطوروا قدرتهم لتقييم امكاناتهم بعد.

3. **تطـور القيـم:** إن المراهقــين فــي عمــر ال*15* أو ال*16* يصبــح لديهــم القــدرة على تحديد غاياتهــم وقيمهــم عند اتخاذ القــرارات المتعلقة بالمهنة؛ ربما لا يعلمون تحديــد العلاقة بين الميول وامكاناتهم وقيمهم، ولكن على الأقل يمتلكون الأسس المهمة لاتخاذ القرار، ويصبحوا قادرين على إدراك بأن عليهم اتخاذ قرار يمكن ان يتناسب مع عالم معقد للغاية. ومع تطور قدراتهم الإدراكية ربمــا يبــدؤون بالتفكير بالإجابة عن أسئلة مجــردة مثل هل من الأفضل كســب النقود أو مساعدة الآخريــن؟ ويصبحــوا قادرين على المقارنة بــين مساعدة الآخرين أو المساهمة فــي حماية البيئة؛ فهي موضوعات لم يفكروا به قبل سنتين. أن المساهمة بأن تصبح عضواً في العالم الخارجي أو أن تصبح مساهما في مجتمعك او خارج مجتمعك عوامل يمكن أن تؤخذ بالاعتبار الآن، حتى موضوع الــزواج وتخطيط الحياة يمكن ظهوره حتى لو لم يكن هنــاك شريك حقيقي للزواج في الواقع. إن مثل هذه المفاهيم الإدراكية تسمح للمراهقين بالانتقال للمرحلة التالية.

4. **فـترة الانتقـال:** فـي هذه المرحلة يبــدأ الظروف الواقعية دوراً مهمــاً في الاختيار المهني، وتبــدأ هــذه الفترة في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية في عمر ال *17* أو *18*. مثلا اتخاذ القرار بالذهاب إلى الكلية، وهل الكلية هي القرار الصحيح، وماذا يدرس، وتعد الإجابة عن هذه الأسئلة شديــدة الأهميــة لهم. ويحتاج المراهقون لتركيز الانتباه على عــدة مواضيع مثل الوظيفة المتوفرة، وعادة ما يعرف المراهقون في عمر ال*17*، *18* عن القدرة حول اتخاذ القرار مثل التخصص بالطب، والدراســة لعــدة سنوات، ولكنهــم قلقون أيضاً من القــدرة على اتخاذ القرار، حيث يعلمون أنهم يستطعــون تقرير مصيرهم وعليهم اتخاذ قرارات فعلية تتعلق بالعمل، حتى لو لم يستطيعوا تنفيذ ذلــك فوراً، وعليهم الأخــذ بعين الاعتبار كلفة التعليم. وظروف العمــل؛ إذ تصبح أكثر أهمية مما كانــت عليه قبل سنتين. وتعد هذه المرحلة تمهيداً مباشراً للمرحلة الواقعية؛ وتتضمن الاستكشاف والتبلــور والتحديد عند سوبر والمرحلة الواقعية مشابهة جــداً لمرحلة لاستكشافات عند سوبر، لذا علــى المرشــد المهني لمراهق بعمر *17* و*18* أن يهتم بالميول والامكانات والقيم عند الطالب من خلال مناقشتــه عالم العمل ورغبته وقدراته، فــإن المرشد يشعر بحالة المسترشد ويتفحصها بتعمق، وقد

يستفيد بشكل أكثر من كتابات سوبر وزملاؤه في مناقشتهم حول النضج المهني.

**مقارنة بين مراحل النمو المهني عند سوبر وجينزبرج:** إن مراحل الحياة للمراهقين بالنسبة لسوبر مشابه جداً لما هي عليه عند جنزبرج؛ حيث نستطيع رؤية هذا التشابه بمقارنة المراحل لكل من االنظريتين، والعمر الذي يفترض أن يدخل الطالب لتلك المراحل. على أي حال هناك أيضاً اختلافات بين النظريتين، الوقت الذي طور فيه *Ginsberg* وزملاؤه نظريتهم لم تكن هناك بحوث تستفسر عن الوقت للبدء بتلك المراحل، وبمقارنة النظريتين نجد بعض الاختلافات البسيطة يمكن التحقق منها. نجد سوبر في صياغته للمراحل ذكر أهمية الميول والقدرة عند الانتقال لمراحل الاستكشاف لكنه لم يذكر القيم، يمكن أن يكون السبب أن موضوع القيم هو موضوع معقد بعض الشيء بالنسبة لسوبر، إن القيم المختلفة يمكن أن تظهر وتصبح أكثر أهمية في أوقات مختلفة من الحياة، كما ان هناك الاختلافات، خاصة ان سوبر أكد إعادة تدوير المراحل، وأن الخطوط الزمنية للمرحلة غير مهمة عنده، ولكنها مهمة عند جينزبرج. كما أن سوبر يؤكد اهمية موقف المراهق تجاه المهنة ومعرفته عنها، ويرى سوبر أن دخول هذه المراحل قد يتم قبل سنتين أو ثلاث مما عند جينزبرج. إن هذا الاختلاف يجعل المرشد يسهل العمل مع المسترشد رغم اختلاف الفترة الزمنية بالنسبة للميول والقدرات والقيم. ووجد ميلر (*Miller 1977*) أن لدى الذين أعمارهم *9* سنوات القدرة على تحديد ميولهم في النشاطات والمهن. بينما وجد (*Abureg 1977*) أن العديد من الأطفال لديهم القدرة على القول بما يستطعون عمله وما لا يستطيعون، بالإضافة إلى أن الفتيات أفضل من الأولاد، الا ان تايمي وهرمان (*Tierney &، Herman 1973*) أكدا الصعوبة في اتخاذ قرار دقيق بالاعتماد على تقييم المراهق ومفهومه لذاته. وذكر هارا وتايدمان (*Hara & Tiedman 1959*) ان المراهقين يواجهون صعوبات في تحديد امكاناتهم، أو قدراتهم خلال سنوات المدرسة الثانوية، بينما وجد (*Westbrook & Buek ، Wynn 1994*) أن المراهقين أكثر دقة في قياس معدلات قدراتهم الدراسية، الا انهم أقل دقة في تحديد التخصص الدراسي والمهنة المناسب لها. ووجد كارين وستريكلر (*Karen & Strickler 1975*) أن طلبة المرحلة الثانوية لديهم تصميم قليل لتقييم العمل، وذكروا بأن اختلاف المناهج في المدارس الثانوية يؤدي إلى تغيرات مختلفة في تقييم العمل، بينما وجد هالز وفنر (*Hales & Fenner 1972،73*) أن الطفل في عمر الـ*11*سنة يمكن ان يحدد قدرته، ويستمر ذلك حتى الصف الحادي عشر؛ رغم اختلاف المستويات الاجتماعية للطلبة، وأماكن اقامتهم الجغرافية. إن هؤلاء الطلبة لا يدعمون نظرية سوبر او جينزبرج، وهي تؤكد الفروق الفردية وأهمية القدرات الفردية عند الاختيار المهني.

مثال إرشادي: لإظهار فائدة قياس الميول والامكانات والقيم، أدرج مثال لطالبة بعمر*14* سنة

فــي الصف التاسع وهي طالبه في المرحلة الثانوية، يعمــل كلا والديها فـي حقل الإعلانات؛ وأمها باحثــة فـي أمور التسويق ووالدها يعمل محاسباً في شركــة، وعلامات هذه الطالبة فـي الفصليين الأوليين فـي المدرسة كانت $A$، $B$ ، وقد لاحظ والديها قلة وجود الدافع لديها للذهاب للجامعة، وقد طلبــوا منها التحــدث الى المرشدة وتظهر هذه المقابلــة الجزء الأول من الساعــة التي أمضتها مع المرشدة.

- المرشــدة: هــل لديك فكــرة عما تريديــن عمله عندما تنهــي المدرسة، لكي تبــدأ حديثها عن مخططاتها.
- الطالبة: لست متأكدة ولكن لدي بعض الأفكار.
- المرشدة: تحدثي عنها أنا أحب أن اسمع ذلك.
- الطالبــة: أظــن أني أحــب أن أعمل فـي مجال الإعــلان مثل والدي، إنهم يعرفــان الكثير من الناس، ويستمتعان بالمنتجات المختلفة، بعض الأحيان يتحدثان عن المنتجات بالتلفاز، وبعض الأحيــان يُريــاني مجلة عن الشركة التي يعمــلان لديها. وبعض الأحيان أحســن بأني أحب أن أكون ممثلة أو عارضة ازياء، وبعض الأحيان أحب أن أكون معلمه مثل معلمتي للغة الإنجليزية وهــي رائعة جداً؛ بالإضافة إلى أنني فكرت بالكتابــة لدى مجلة لأنه من الرائع أن تكون كاتباً فـي مجلة ما.
- المرشدة: هل تستطعين أن تتحدثي بشكل أوسع مما تجنيه من الإعلانات (أرادت المرشدة هنا أن تركز على العمق أكثر من التفكير السطحي) لتسمع أكثر عن ميولها.
- الطالبة: أظن أنني أحب أن اكتب عن الإعلانات، أحياناً يتحدث والدي عن ذلك على العشاء، في الواقع لست متأكدة؛ أحياناً أحب أن أكون باحثة كما تفعل والدتي.
- المرشدة: يبدو أنك تحبين الإنجليزية (أرادت المرشدة أن تتبع اهتمامها واكتشاف المزيد).
- الطالبــة: الكتابة تبدو ممتعه جداً خاصة مع معلمتي التي احبها، حيث تعطينا واجبات رائعة لننجزها بالنسبة لمادة اللغة الإنجليزية، وأحب أن أنجز واجباتي.
- المرشدة: كيف يسير أداؤك في هذه المادة وفي واجباتك لها (هذا السؤال يثير قدره الطالبة عن أدائها فـي اللغة الإنجليزية)
- الطالبة: إنّ معلمتي للمادة تحبني وتحب عملي ولكني لا أعرف بالضبط كيف أقيم عملي.
- المرشــدة: أنا لست متأكــدة مما تعنين بالضبط (المرشدة لديها فكــرة بأن الطالبة تميز بين

الدراسة والقدرة المهنية ولكنها ليست متأكدة).

- الطالبة: ربما أستطيع أن أنجز واجباتي المدرسية جيداً، ولكن ما يفعله والدي يبدو صعباً؛ حيث ينبغي أن تكون ذكياً جداً ليجعل الناس يعلنون في شركته وإعطاءه أجور جيدة.

- المرشدة: يبدو أن لديك صعوبة في التخطيط لما تنوين فعله (يبدو أن الطالبة لديها القدره على التمييز بين القدرات الدراسية والوظيفة، إلا أنها لا تعرف القدرة المطلوبة للقيام بالإعلانات).

- الطالبة: أحياناً يبدوا صعباً جداً، أتمنى لو أنني كنت طبيبة نفسيه.

- المرشدة: أخبريني المزيد عن ذلك من أين أتى هذا الشعور تتعجب المرشدة من ميول الطالبة المتنوعة التي ليست لها نهاية.

- الطالبة: أحب أن أساعد الناس فقد رأيت برنامجاً للأطباء النفسيين وكيف يساعدون الناس يبدوا رائعاً.

- المرشد: لمساعدة الناس؟ ( تريد المرشدة أن تعرف اكثر عن دوافع الطالبة بطلب المزيد)

- الطالبة: يبدو سهلاً جداً أن تجلس وتتحدث، ثم تجني الكثير من النقود.

- المرشدة: يبدو هذا ممتعاً لك.

إن الطالبة تواجه صعوبة في تحديد أو تقييم إمكاناتها، وتقيمها ويبين أن اختبار الإرشاد المهني مهم لها، بالإضافة إلى أن استخدام أدوات قياس النضج المهني مهم ويمكن أن تساعد في ذلك. وتوصي المرشدة أن تستمر في مناقشة ميول الطالبة في جلسات اخرى؛ إذ إنها تختلف وتتنوع، وأن هدف المرشدة من هذه االجلسة هو تقييم النضج المهني أكثر من العمل على اختيار مهنة معينة، وللاستمرار في فهم ميول وقيم الطالبة.

**النضج المهني Career Maturity**: وصف سوبر *Super*،(*1955*) النضج المهني بالتحقق من العوامل الخمسة الآتية:

1. التوجيه نحو الاختيار المهني باستخدام المعلومات المهنية.
2. تحديد المعلومات والتخطيط حول المهن المفضلة عند الفرد حول المهنة التي ينوي دخولها.
3. التأكد من الاتساق في التفضيل المهني، وهو لا يتضمن فقط الثبات في الاختيار المهني على مر الوقت، ولكن أيضاً الاتساق في الحقل المهني ومستوياته.

4. تبلور السمات متضمن سبعة فهارس للاتجاهات نحو العمل.

5. تعرف حكمة التفضيل المهني، التي ترجع الى العلاقة بين الاختيار المهني والقدرات والنشاطات والميول.

إن هـذا الوصـف لم يكن واضحا عند سوبر؛ الا انه في دراسة عميقة لعينات المراهقين وضح سوبر وزملائه أهمية مفهوم النضج المهني (*Super 1957*). إن هذا العمل المكثف وإجراء الدراسات والحصـول على استجابات الطلاب والطالبات والرجال والنساء قد أدى إلى تطور العمل الرئيسي لتفسير النضج المهني.

## مفهوم سوبر لنضج المهني Super's Conception of Career Maturity:

ركـز سوبـر وزملائه خلال البحث المكثف الذي أجراه عن المراهقـين على استعداد الافراد لاتخاذ قـرار مناسـب، فإنهم لم يفترضوا ضرورة وصول الطالب للصف التاسع يعني ان لديه القدرة على التخطيط لمستقبله المهني، فإنهم يرون أن هناك اختلاف في النضج المهني، ويجب معرفة محتويات النضج المهني. ولفهم نموذج سوبر فانه من المفيد الاستعانة باستبيان النضج المهني (*Thompson & lindeman ،1981*) الـذي يوضحـه الشكل(*12*) كدليل. وهي تتضمـن الخمسة مقاييس البديلة التي تقوم عليها نظرية النمو والتطور المهني، وهي:

1. **التخطيط المهني**: يقيس مفهـوم التخطيط كمية أفـكار الفرد التي استغلهـا في البحث عـن المعلومات والنشاطات، وكيفية شعوره حول معرفتـه بمختلف مظاهر العمل، وأنه من الصعب تحديد كمية التخطيط التي قام بها الفرد ضمن هذا المفهوم، وأن بعض النشاطات المتضمنة تتمثل بالتعلـم والنشاطات اللامنهجية التي يشارك بهـا، والتحدث مع البالغين والمراهقين عن خططهم المهنيـة، والدورات التـي تساعدتهم في اتخاذ القرار أو العمل الجزئـي أو في الصيف، بالإضافة إلى التدريب والتعلم من أجل الوظيفة. فإن المفهوم يتضمن معرفة الفرد لظروف العمل ومتطلبات التعلـم، ومميزات الوظيفة، والطـرق المختلفة لدخول العمل وفرص التقـدم به. ويرجع التخطيط المهني إلى كيفية شعور الطالب حول معرفته عن هذه النشاطات، وليس ما يعلمه أو تعلمه بالضبط عنهـا (أي الاهتمـام بالكيفية وليس الكميـة)، عندما تتحدث إلى طالب عـن نشاطات التخطيط المهنـي فإنه المفيد ليس فقط ما أنجـزه الطالب، ولكن معرفة أيضاً عما اعتقد هو أنه أنجزه. وان الإجابة عن استمارة عالم العمل تساعد في معرفة مجموعات المهن المفضلة عند الفرد، وأنه عند مناقشـة الطالب عـن التخطيط المهني؛ فإنه مـن المفيد معرفة ما قام بعملـه، وما خططه المهنية المستقبلية، التي تتضمن اختيار الكلية والمواد الدراسية وأفكاره عن الكليات المهمة والرئيسة؛ حيث إن ذلك يساهم في عملية التخطيط المهني.

**2. الاستكشاف المهني:** تعد الإرادة لاستكشاف وإيجاد معلومات أكثر العنصر الأساسي لمقياس الاستكشاف المهني، ففي هذا المقياس الفرعي لإرادة الطلبة تستخدام مصادر متنوعة كالوالدين والأقارب والأصدقاء والمعلمين والمرشدين والكتب والأفلام؛ بالإضافة إلى الإرادة في تعرف الاستكشاف المهني يجب التأكد من كمية المعلومات التي أكتسبوها من هذه المصادر. إذ إن الاستكشاف المهني يختلف عن التخطيط المهني: فهو بالإضافة الى الإرادة يهتم بمدى استفادة الطلبة من المعلومات في التفكير والتخطيط للمستقبل، بينما الأول يهتم بتعاملهم مع المصادر واستخدامها، ولكن في الإستكشاف نستطيع القول أنهم يركزوا على مواقفهم نحو العمل، ويصفها سوبر بالاتجاه نحو العمل.

قد يجد المرشدون بأن الطلبة مترددون لأسباب مختلفة، ولا يرغبون باستخدام المصادر للحصول على المعلومات المهنية، أو في أنهم لا يحتاجون معلومات في اتخاذ المواقف، ففي مثل هذه الحالة يمكن للمرشد استكشاف أسباب هذا التفكير. وفي بعض الأحيان لا يخضعون او لا يحبون السلطة والمصادر الرئيسة للمعلومات، مثل الوالدين والمدرسة والمدربين؛ وطلبة آخرين قد يكونوا خائفين من استخدام تلك المصادر لأنهم يشعرون بالخوف أو القلق بأن المعلمين أو الأقارب لن يأخذوهم بجدية.

إن عملية التشجيع للاستكشاف المهني يمكن أن تكون فعالة ومهمة لمساعدة الطالب في اختيار الوظيفة. إن إعطاء الطالب أسبوع أو ثلاثة أشهر أو مدة محددة للتحدث للمعلمين واستخدام الكتب التي تحتوي على معلومات عن المهن أو بعض المصادر الأخرى، ثم العودة للمرشد، عادة ما تكون استراتيجية مفيدة تجعل الطالب يركز على اتجاهاته نحو العمل، ويساعده المرشد على التحرك نحو الخطوة التالية، إن بعض المواقف الإيجابية تجاه العمل يمكن ألا تكون كافية للبداية بعملية التخطيط المهني والمعرفة بكيفية اتخاذ القرار، وتكون المعرفة والمعلومات المهنية اكثر اهمية في الاستكشاف.

**3. اتخاذ القرار:** إن الفكرة التي يجب أن يهتم بها الطالب، هي كيف يتخذ قرارا مهنيا، وهي خطوة مهمة في مقياس النضج المهني عند سوبر، ويعني هذا المفهوم بالقدرة واستخدام المعرفة والأفكار لعمل الخطط المهنية. وفي مقياس اتخاذ القرار يعطي الطلبة مواقف اتخذ بها الآخرون قرارات تتعلق بالمهن، ثم يسأل أي قرار هو الأفضل. وإذا عرف الطالب كيف يجب عن الآخرين في اتخاذ قرارات مهنية فإنهم يمتلكون قدرة جيدة على اتخاذ قرارات مهنية. إن الاستفسار من الطلبة كيف يخططون لاتخاذ القرار المهني يمكن أن يكون مفيداً، ويُمكن بعض الطلبة الذين لا يملكون القدرة للإجابة عن السؤال، او اكثر من القول لا أعرف. وان الفرصة تأتي، وهنا يمكن

للمرشـد ان يقـدم تفسـيرا للطلبة ويـزود الطلبة بالمعلومـات، التي يركزون عليهـا فـي الخطوات القادمـة، وإذا استخـدم المرشد استمـارة النمو المهني يمكن أن يقدم تفسـيراً لماذا بعض إجابات الطلبة كانت صحيحة وبعضها خاطئة.

4. **معلومات عن عالم العمل**: يحتوي هذا المفهوم على عنصرين أساسين؛ يتعلق الأول بمعرفة اهميـة مطالب النمـو، مثل: متى يجب على الآخريـن أن يكتشفوا ميولهـم وقدراتهم، وكيف يتعلم الآخريـن عن وظائفهم، ولماذا يغير النـاس وظائفهم. بينما يغطي العنصر الثاني من هذا المفهوم (المقياس الفرعي) معرفة واجبات بعض المهن المختارة بالإضافة إلى اسلوب التقديم لمهنة. ويعتقد سوبـر بأنـه من الضروري ان يكون لـدى الفرد معلومات عن عالم العمل قبـل اتخاذ القرار المهني واستشـارة مرشد. وان دقة المعلومات التي يعرفهـا المرشد عن امتلاك الطلبة معلومات عن المهن وعـالم العمل مهم ومفيد. فقد يفتقر بعض الطلبـة إلى معلومات عن كيفية اختيار المهنة، وكيفية التصـرف عند حصولهم على عمـل، وآخرين قد تكون لديهم أفكار قليلـة او مشوشة عن الأعمال التـي يقوم بها بعض النـاس؛ مثل، الأطباء، والمحامـين والسكرتارية، أو أن بعض المعلومات التي تم جمعهـا من خلال التلفاز والأفلام غير دقيقة. إن تصحيح اختيارات الطلبة غير الدقيقة عن عالم العمل يعد جزءاً أساسياً قبل عملية الإرشاد لاتخاذ القرار.

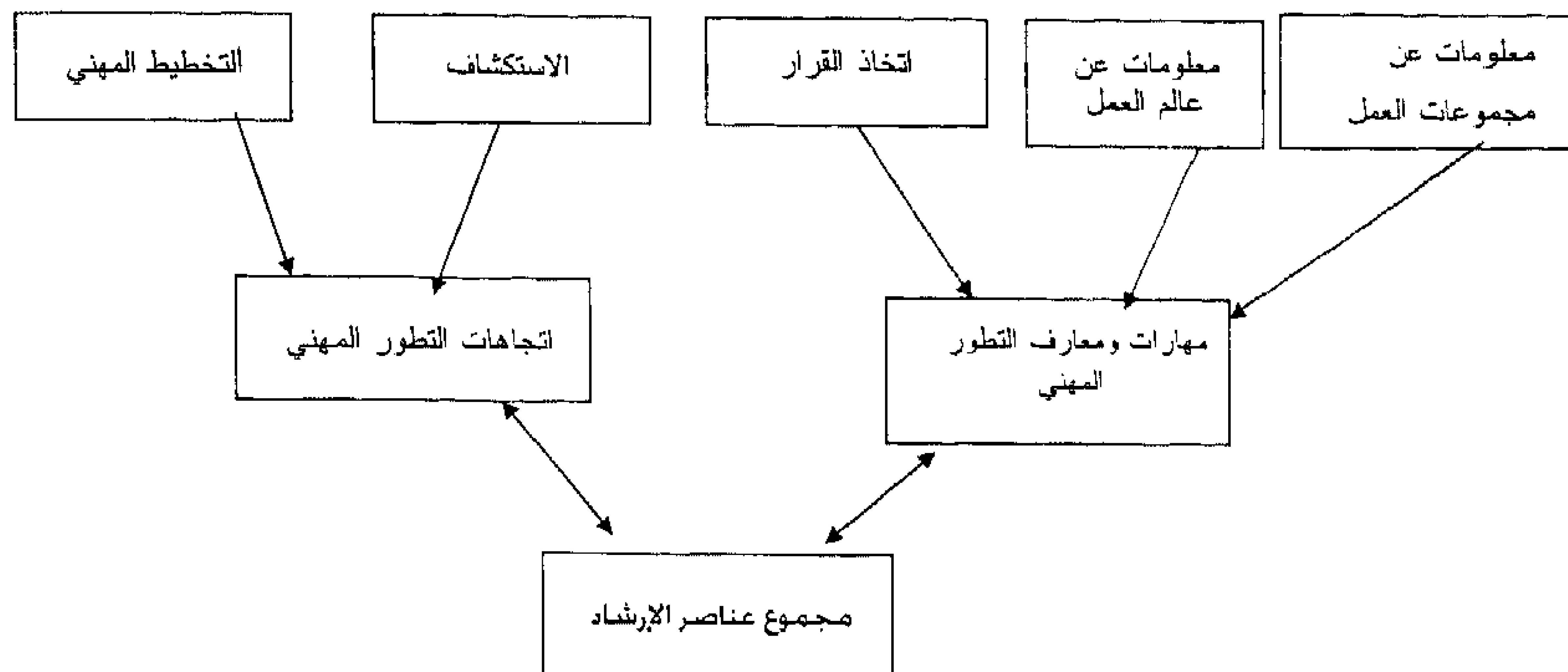
5. **معرفـة مجموعـة الوظائف المفضلة**: فـي استبيان التطور المهني يطلب من الطالب اختيار المهنـة التي يفضلها مـن ضمن *20* مجموعة وظيفيـة، ويسأل عن مهام وواجبـات العمل والأدوات والمعـدات والمتطلبـات المادية التـي يحتاجها للعمل، بالإضافـة إلى أنه يسأل عـن قدراته وتقييمها فـي تسعة مجالات: القدرات اللفظية، وغـير اللفظية، والقدرات العدديـة، والقدرات الميكانيكية، والقـدرات المكانيـة، والتناسق الحركي، ومهـارات القراءة، ويطلب منه تحديـد الأشخاص الذين يميـل للعمل مثلهـم، بالإضافـة إلى المجتمع والبيئة الخارجيـة، حيث يعد مطلباً مهمـاً للدخول أو الوصـول إلى معرفـة الطلبة مجموعة المهن المفضلة. إن المعلومات عـن معرفة الطلبة عن العمل أو الوظيفـة التي يحتاجونها للدخول إلى تلك الوظيفة تساعد فـي المعرفة والتقييم ونوعية الاستشارة التي يمكن تقديمها، ومن خلال حديث المرشد للطلبة عن معرفتهم بالوظائف التي يمكن تقديمها فإنـه يمكـن أن يتعلم أو يعلم عـن إجراءاتهم المتخذة للتخطيط المهني؛ مثـلا: بعض الطلبة يمكن ان يفتقـروا إلى معلومـات عن خيارهـم المهني، وبعضـ الطلبة يمكن أن يكونـوا ساذجين لحد ما باعتقادهم لكي تصبح طبيبا بيطرياً لا يحتاج إلى أكثر من درجة معينة، وآخرين يعتقدون للدخول إلى وظيفة تجارية يحتاجون إلى شهادة البكالوريوس في التجارة.

يعـد تقييم معرفة الوظائـف المفضلة مفتاحاً للارشاد، فإذا لم يكن المرشد مهتماً بافتراضات

واقتراحات الطلبة عن وظيفتهم المفضلة؛ فإنه يفترض أن الطلبة قد اتخذوا قراراً جيداً بينما في الواقـع هـذا ليس صحيحاً. إن التقييم والمساعدة على اتخاذ القرار الصحيح يعود إلى مفهوم آخر من مفاهيم سوبر وهو الواقعية.

6.**الواقعيـة**: يعـد مفهوم الواقعية جزءاً من نظرة سوبـر (*Super، 1990*) فـي النضج المهني، لكنـه لم يحدد الواقعية فـي استبيان التطور المهني، وهو يوصفها بأنهـا خليط من الكيان المعرفي والعاطفـي، وأفضل تقييم لها من خلال صفات شخصيـة وتقرير ذاتي وبيانات موضوعية؛ وذلك عنـد مقارنة القدرات الخاصة للفرد بقدرات الآخرين في المهنة التي يختارها. ولمعرفة المرشد ما إذا كانـت المهنة واقعية للطالب عليـه معرفة القدرات الخاصة بالمهنة وتلـك التي عنده. مثلا قال مرشـد لطالـب في المدرسة الثانوية انه لا يستطيع أبداً أن يدرس تخصص الطب، ولكنه قد تخرج السنـة الماضية من كلية الطب. (لذا فإن ما يقوله المرشد يعتمد على ما لدى الطالب من متطلبات الدخول كلية الطب، وقد يكون الطالب اكثر معرفة عن نفسه. والمرشد يوضح العلاقات، وقد يقول طالب اخر قال لي مرشدي في المدرسة بأني لا أملك القدرة للذهاب للكلية، ولذلك أعتقد أني لن أستطيـع فعـل ذلك؛ إذ إن نتائجـي الدراسية تبرهن ذلك. إن الطلبة يستطيعـون قياس المعلومات الملائمـة أو الجديدة، فإن مفهـوم الواقعية يجب استخدامه بشكل حذر نوعاً ما. وإن التنبؤات غير الدقيقة يمكن أن تؤثر في الاختيار المهني اللاحق.

7. **الإرشـاد المهنـي**: إن الإرشاد المهني مصطلح عام يشمل المفاهيـم التي وصفت سابقاً، وهو تلخيـص لنتائج مقاييس التخطيط المهنـي، والاستكشاف المهني، واتخاذ القرار المهني، ومعلومات عالم العمل. الا انه لا يتضمن مجموعة المهن المفضلة، ومقياس الواقعية. ويعمل على توفر معلومات لـدى المرشـد عن الطالب قبل النظر الى اجاباته عن المقاييس، وقـد يساعد في تزويد ملخص ما يمكـن ان يقـوم به الطالب لتوجـه نحو مهنة محـددة؛ إذ إن المقاييس لا تتضمـن معرفة مجموعة الوظائف المفضلة. الا ان نتائج المقاييس الخمسة تعطي المرشد معلومات اكثر عن الطالب ونضجه المهنـي، التي بدوره يفسرها للطالب. وقد يتحدث اكثر مع الذين يحصلون على درجات منخفضة، والشـكل(*12* ) الآتي يوضح العلاقة بـين عناصر استبيان النضج المهني التـي تستخدم في عملية الإرشاد المهني.




**الشكل (12): العلاقة بين عناصر عملية الإرشاد المهني**

إن هنـاك علاقة بـين مجموعات مكونات مقياس المهني في عمليـة الإرشاد المهني ،وإن نتائج الإجابـة في حالة الدرجة المتدنيـة على مقياس التخطيط المهني فهي تعطـي المرشد فكرة عن ان الطالـب لم يعطـى كثيراً من الاهتمام لاقتراحـات التخطيط المهنـي، وأن هنـاك الحاجة للانتقال الى الخطـوة الثانية التي تساهـم في توفير مزيد من المعلومات تخـدم عملية التخطيط ( *Super، Alberlt، Thompson &Lindeman، 1981*) . وفيمـا يلي مثالا يوضح كيف يمكن للمرشد استخدام كل مفاهيم النضج المهني المشتقة من استبيان التطور المهني في عملية الإرشاد المهني.

راني طالـب فـي الصف العاشر من مدرسة ثانوية، والده موظـف ووالدته سكرتيرة، استغرق راني وقتاً طويلاً في التوجه نحو مهنة المستقبل، طبق استبيان التطور المهني مع باقي طلاب صفه مـن الصف العاشر في بداية الفصـل الدراسي الأول، وتحدث عن جدوله للعام القادم مع المرشد المهني وعلاماته(ج) في العلوم والرياضيات و(أ ) في اللغة والاجتماعيات. وهو يعمل بعد المدرسة في مطعم للوجبات السريعة، ويمضي أغلب عطلته الأسبوعية في العمل مع أخاه الأكبر في تصليح السيارات. بمقارنة نتائجه مع زملائه من الصف العاشر بالتخطيط والاستكشاف المهني كانت تقع في المئين ال *15 %*، بينما نتيجته في اتخاذه للقرار المهني تقع في المئين *50%*، ومعلوماته عن عالم العمـل هـي في المئين *45 %* ونتيجته في مجموعة العمـل المفضلة هي في المئين *25 %*، بعد معرفته ومناقشة الطلبة لنتائجهم ومعرفة راني لمستواه بين الطلبة وبعض الأمور التمهيدية.

يحاول المرشد مساعدة راني ليصبح اكثر إدركاً لقدراته على اتخاذ بعض القرارات نحو مهنة المستقبـل، ويساعـده على كيفية ذلك، ويوضح له قيمه التي تسيطر عليه في اختيار المهنة، وحاجته الى التعرف على اساليب التخطيط المهني والاستكشاف المهني بالرجوع الى مكتبة المركز والانترنت وبرامج الحاسوب، ثم التعرف على مجموعة المهن المناسبة له وفق أداءه في المواد الدراسية وخاصة

اللغة العربية والاجتماعيات، وتحديد هويته المهنية وفق وجهة نظر أريكسون لتكوين الهوية.

**الهويـة والمحيـط: Identity and Context**: إن نظرية اريكسون ( *Erickson's 1963* ، *1962* ، *1982* ) للتطـور الإنســاني النفسي الاجتماعي هي نظرية رئيسية في التطـور المهني. وقد استشهد بها سوبر اكثر من مرة في نظريته في النمو المهني في مختلف مراحل الحياة، ومن المفاهيم التي اهتـم بها «مفهوم الهوية» عند المراهقين، وتمثـل الهوية المرحلة الخامسة من ثمانية مراحل لنمو الهويـة عند اريكسون، وهي تعد كجسر للمراحل الأربعة التـي تحدث في فترة الطفولة، والمراحل الثلاثـة التـي تأتي بعد مرحلـة المراهقة. إلا أن ما يهمنا في مرحلة المراهقـة فقط هو أنها مرحلة الهويـة وعلاقتها بالمراحـل الأخرى وتأثيرها وتأثرهـا بالتطور المهني. وأنـه بالمقارنة مع نظريات التطـور المهنــي الأخرى نجد أن التطبيق المباشر لنظرية اريكسون كان بالحد الأدنى، إلا أن ميرلي (*Marely 1977*) اهتـم بتطبيـق نظريـة اريكسون في التطور المهني، كمـا أن بور وجفث ، *Powers* (*Griffith،1987* ) ركـزا على أزمـة الهوية. ولقد حاول اريكسون تعريـف مفهوم الهوية وتفسيره، وكتـب عن مواضيع متعلقة بأزمـة الهوية؛ الا أن عمله لا يقدم وصفاً واضحاً للمرشد، وان ما قدمه كان بشكل وصفـي أكثر من كونه تجريبي، خاصة أن موضوع الهوية في حياة المراهقين يكون أحياناً أمـراً صعبـاً. وأضاف مارشيا ( *Marcia 1999* ، *1989* ، *1998* ) تصورا جديداً لهوية الانا تختلف عـن عمـل اريكسون، وحدد المظاهـر المهمة لتطور الهويـة متضمنة كل من الإنجـازات، وهي أكثر استخدامـا للإدراك المهني لاعتقادهما وإيمانهما بأن مراحـل النمو تساعد في تعريف المستويات الأربعـة للهوية المهنية متضمنة بيئة معينة أو سياقاً معيناً، إن هذه المراحل يمكن قياسها من خلال مقابـلات وتقارير ذاتية، واستفسـارات متضمنة الأهداف الممتدة التي تقيس مراحل هوية الذات، وقد يواجه المراهقون ازمات ترتبط بحالة الهوية، وهي:

1. الحاجـة الى الانتشـار للحصول على المعلومات: وهنا لدى الفـرد قليل من الأفكار الواضحة عما يريده وعدم قدرته على التركيز على المستقبل.
2. عـدم معرفـة النشاطات: هـي غالباً ما تكون لعـدة أشهر والتي يكتشف فيهـا الفرد حاجاته بالإضافة لاتجاهاته، والتي لا يستطيع الحصول عليها.
3. التغلـب علـى المعوقات: تتمثل في القدرة على اتخاذ القرار، وغالبـاً ما تتأثر بتقاليد الأسرة، دون بذل جهد، ولكنها تحتاج الى إضافات الآخرين.
4. الإنجازات: تعود إلى معرفة ما يريده الفرد، وعمل الخطط لتحقيق الهدف المهني.

واستخدم فانـدروك وزملائه (*Vondraek،1999* ) مصطلحات أخـرى لتعريف حالات الهوية

المهنية، هي:

- الهوية العائمة غير الواضحة: لا أعرف ما أريد وما يحدث فقد يحدث.
- الهوية النشطة: لا أعرف ما أريد ولكن أريد أن أجد وأعلم ما أريد.
- الهوية الفاعلة: للتغلب على معوقات: أعرف ما أريد وأتبع سبل واضحة واثق منها.
- الهوية المنجزة: أعرف ما أريد وقمت بإعداد الخطط لهذا الأمر.

وذكروا بان تطور الهوية عامة يرتبط بتطور الهوية المهنية، وذكروا ان المراهقين يميلوا إلى المواقف الإيجابية لتنوع المهن، واكثر رغبة لاستكشاف الوظيفة والشعور بثقة أكثر لكونهم ناجحين في ذلك. وأنهم في حالة الانتشار يكتشفون النشاطات في أوقات الفراغ، وفي مرحلة الإنجازات يكتشفون بدرجة أكبر بالقيام بنشاطات مع الوالدين مما يؤدي إلى التنبؤ بسلوك استكشاف أوسع، وكذلك إن الاستكشاف البيئي يؤدي إلى التنبؤ بالهوية المهنية لطلبة الجامعات، الا إن تطور الهوية تتم من خلال مختلف مجالات الحياة أكثر من المجال المهني، مثل الدين والسياسة ونمط الحياة والعلاقات الشخصية الداخلية.

وتعمل الهوية المهنية على تطور الهوية في مجالات الحياة الأخرى، وتجعلها واضحة الملامح وتطور مظاهرها. إن التطور المهني في مرحلة المراهقة المبكرة مهم، ويؤثر في مجالات ومساحات أخرى من تطور الهوية، ويعد التطور المهني اكثر اهمية في مرحلة المراهقة المتأخرة. وذكر فتندروك وزملائه (*Vondraek et al.،1999* ) العوامل البيئية المؤثرة في التطور المهني والهوية المهنية؛ منها العوامل الاجتماعية والسياسة والعوامل التاريخية التي يمر بها الأفراد والعوامل الاقتصادية والسياسة التعليمية، والتقدم التكنولوجي، بالإضافة إلى وفرة الوظائف، على سبيل المثال المراهقين الذين نشؤوا في مجتمعات ريفية تقليدية لديهم فرص عمل أقل في تطوير هويتهم المهنية، عن هؤلاء الذين نشؤوا في المجتمعات الصناعية، والذين تكون الاختيارات المهنية لديهم اكثر صعوبة مما هو الحال عليه لشباب في الريف.

**مثال ارشاد:** توضح الحالة التالية كيف أن موضوع الهوية يمكن أن يتطور او يتحسن في الإرشاد، إن مفهوم مراحل التطور عند اريكسون ومارشيا يساعد على فهم المواضيع والصعوبات التي تؤدي الى أزمة، وتحدث في فترة معينة من الزمن. ركان طالب سنة ثانية في احدى الجامعات الكبيرة، والده محام وأمه نائبة رئيس مدير بنك ضخم، وأختاه الصغيرتان تدرسان في المدرسة الثانوية، في بعض الأحيان كان ركان محتاراً عما سيفعله في المستقبل، وهو مرتبك حول تحديد المهنة الرئيسة في المستقبل؛ إذ إنه لم يحدد تخصصه الدراسي بعد، أو المهنة التي

يجـب ان يختارها، بعد عودتـه من إجازته بعد الفصل الاول قرر التحدث إلى المرشد عن مشكلته، وحضر اربع جلسات ارشاد مهني؛ تم خلالها مناقشة المشكلات التي يواجهها، وهو يشعر انه يحتاج إلى وقـت لحل مشكلاته؛ إذ ذكر إنه في بداية كل فصل يشعر بأن دراسته تصبح عديمة الجدوى بالنسبـة لـه، وقد خطط عدم الاستمرار في الدراسة الجامعيـة، وأن من الأفضل ان يبدأ بالعمل؛ إذ إن ذلـك يعطـي معنى لحياته، الا ان المرشد قدم له معلومات عـن المهن في عملية الإرشاد بعد الدراسة الجامعية؛ لأن المعلومات المهنية واجراء الاختبار المهني وتعرف الهوية المهنية؛ يساعده في معرفة اهمية تحديد تخصصه الدراسي والمهنة المرتبطة به ويرغب العمل بها.

**دور المعلومـات المهنية في تطوير الهوية المهنية:** من خلال وصف استبيان التطور المهني، فإن المعلومات المهنية موضوع حاسم في نظرية سوبر. ان الاختبار الفرعي للتخطيط المهني يسأل الطلبة عن كمية التفكير والتخطيط لما قاموا به حول الفرص التعليمية المهنية المتاحة، ومقياس الاستكشاف المهني يسال الطلبة إلى من ذهبوا أو سوف يذهبون للحصول على المعلومات المهنية، ويتضمن مقياس اتخاذ القرار دمجاً للمعلومات المهنية واتخاذ القرار المهني. أمّا استبيان معلومـات عالم العمـل ومعرفة مجموعة المهن المفضلـة فتقيس المعرفة المهنيـة بوضوح في نظرية سوبـر. ومن الواضـح أنها تعتمد على دمج معلومات الفرد عن مفهـوم الذات ومعلوماته عن عالم العمـل. وقد وضـح ستارشيفسكـي وماتلـن (*Stareshevsky & Matlin ، 1963* ) وجهة نظر أخرى للعلاقة بين مفهوم الذات وعالم العمل. وهي إن مفهوم الكلام عن الذات او النفس *Psychtalk* التي تعبر عن قدرات الفرد وميوله وصفات اخرى، والكلام عن المهنة *Occatlk* التي تعبر عن المعلومات عـن المهن والوظائف. وأنه يمكن ترجمـة كل واحدة منهما من خلال الأخرى، على سبيل المثال اذا ذكـر احدهـم أنه يريد أن يصبح محامياً يمكن ترجمة ذلـك الى كونه اجتماعي أو عدواني، والتي تقـول بأنهـا ترغب في ان تكون طبيبة، يمكن أنها تقول عن نفسها بأنها ذكية وبصحة جيدة وتهتم بالآخريـن، وهي تعبر عن الكلام عن النفس او الذات، وعبارة ان تكون طبيبة تعبر عن الكلام عن العمل. إن المعتقدات التي تدور حول الذات نفسها تدور حول المهن، وهي مفيدة للمرشد في توضيح مدى فهم الفرد لنفسه والمهنة المناسبة له.

إن مفهوم الهوية المهنية يتطور تدريجيا من خلال الكلام عن العمل والكلام عن النفس، وفي حالـة الارتبـاك وعدم الفهم يجب ان يتعلم الأفـراد عن ميولهم وقدراتهـم، ولكنهم لم يستطيعوا دمجها مع معلوماتهم المهنية لتسهم بإحساسهم بأنفسهم في مرحلة الانتشار. وفي مرحلة التوقف يصبـح المراهـق لديه خبرة عن ماهية وقت الفراغ والعمل، ويبدأ بتطويـر نفسه أو الإحساس بذاته، وفي مرحلة المنع او تعويق الفرد قد يكون لديه معلومات عن المهن، ولكن لم يدمجها مع إحساسه بذاته،

اما في مرحلة الإنجاز يضع المراهق خططاً بالاعتماد على دمج المعلومات عن نفسه وعالم العمل.

**دور التقييـم او الاختبـارات The Role of Testing:** إن الاختبـارات والتقييـم يعتـبران جزءان مهمان مـن التطور المهني عند سوبـر؛ حيث يتم تقييم عمليـة النضج المهني من خـلال استخدام استبيانات خاصـة توضح التطور المهني ومكوناته. وهي تـدور حول أهمية معرفة العمل في مرحلة المراهقة وهي تمتد لمدى الحياة، بالإضافة إلى تلك هناك الاختبارات والمقاييس الخاصة بالميول والامكانات والقدرات والقيم. وقدم سوبر وناويل (*Super& Nevil 1989*) استبياناً يقيس القيم والتطـور المهني. وقدم سوبر عام *1990* نموذج تقييم نمـو المهني وإرشاد (*CDAC*)، بالإضافـة الى ادوات اخـرى يهتم بها الراشدون، ولمقياس القيـم، ومقياس الدور المهني، ومقياس أهمية أو ظهور الدور، كما لمقياس الميول لسترونج كامبل واستبيان التطور اهمية النمو المهني، كما يجب استخدام مقياس الهوية الثقافية، وتطبق هذه المقاييس على الطلبة والراشدين. وقد لا يكون الطلبـة دائماً جاهزيـن للتحدث بعمق عن اختيارهـم المهني، أو أن المرشدون ليسـ لديهم الوقت الكافـي للتقييم والإرشـاد الفردي، ويلجؤون الى الإرشاد المهني مـن خلال مجموعات، ويمكن أن يستغرق العمل مع المجموعة شهر أو شهرين أو حتى سنوات. وقد توسع ادام وبينون وهاه (*Adam، Bennion، & Huh1، 987*) في استخدام مقاييس هوية الذات في مراحلها الأربع: المعوقات، وتوقف النشاط، والانتشار، والإنجاز وذلك بشكل متكرر. وذكروا بان على المرشد تقييم الهوية المهنية من خـلال الحديث مـع المسترشدين عن المواضيع التي تؤثر في حياتهـم ومعيشتهم، ومن خلال جمع معلومـات عـن الخلفيات الثقافية التي يمكن أن تؤثر في تقييـم التطور المهني والمفاهيم المرتبطة بها، وغير ذلك من الأساليب.

**قضايا النـوع الاجتماعي في المراهقة:** ببساطه إن نمـاذج النوع الاجتماعي في حيـاة الفرد لها تأثير على الاختيار المهني عند الأطفال والمراهقين، والطموح للنجاح المهني. وذكر فوتلر وبيين (*FottlerfBain، 2000*) بأن الإناث تطمع للوظائف التقنية والحرف أكثر من الذكور، بينما تطمح بشكل أقل من الذكور الى الوظائف الإدارية. وذكر رجوزكي *Rajewski* (*1997*) بأن المراهقات الإنـاث كانوا أكثر رغبة وطموحا للوظائف العليا مقارنة مـع الذكور الذين يهتمون بالوظائف ذات المكانة. وذكر مكور وفرير (*Mckeuor & Ferror، 1991*) بأن طلبة الصف التاسع يتأثرون بالتقاليد عند اختيارهم المهني بنسبة *77%* عند الأولاد و*45%* عند البنات، وأن *85%* من البنات يقبلون العمل بغض النظر عن التقاليد، وأن *52%* من الأولاد و*85%* من البنات يقبلون في الوظائف غير تقليدية. ووجـد داري وستبـارد (*Darey & Stoppard، 1993*) أن الرغبة بالوظائف التقليدية التي يتوقع ان تدخلها الفتيات أقل تقليدياً؛ إلا أن الجنس في الاختيار المهني موضوع مؤثر عند المراهقين.

وذكـر (*Hurwitz and White ،1977*) بـان طلبـة المدارس الثانوية يـرون ان المهن التي تتعلق بالإناث أقل أجوراً ومكانه من مهن الرجال، وأبدوا اهتماماً أكبر بالوظائف التقليدية للذكور. وذكر الطلبة الذكور بأن نسبة العاملين من الجنسين في المهن المختلفة قد تتوازن في المستقبل. ووجدوا بـأن كلا الجنسـين الأولاد والبنات يعتقدون بـأن الفتيات لديهم احترام أقل للـذات على استبيان التطور المهني، وذكر بول ولوزو(*Powel ، Luzzo، 1998*) أن الذكور بين عمر 15 و19 لديهم سيطرة وتحكـم أكثر فـي اتخاذ قراراتهم المهنيـة من الإناث في نفس العمر، وأن هنـاك حاجة لتثقيف طالبـات الصفـوف الثامـن والحادي عشر علـى الاختيار المهنـي للوظائف غـير التقليدية. ووجد فانبيرن وكيلي وهل (*Hall، & Kelly ، Van Buren 1993*) أن ميول الأولاد بالمهن الاجتماعية يزداد تدريجيـاً. ووصف هاكيـت وبيتز (*Betz & Haeket ، 1981*) النظريـة المعرفية الاجتماعية المهنية بـأن النسـاء وبالتحديد نساء فـي الجامعة لديهم ثقه أقل بقدراتهم عمـا هي عند الرجال، ورغم أن هـذه النظرية تعلم معرفي اجتماعي الا انها ترتبط بالتطور المهني، وانهما يعتقدان بأن المرأة تفتقر إلى التوقعات الشخصية القوية في مجالات الوظيفة، وأن النساء لا يعرفن حقيقة قدراتهن بالإضافـة إلى ان لديهـن فرص أقل لاكتسـاب السلوك المهني الناجح، بالإضافـة إلى أنهن يتلقين تشجيعاً أقل من الرجال في هذا المجال. وقد اكدت ذلك دراسة (*Leat ،Hacket 1987*) أن النساء غالبـاً مـا يشعرون بحماس وتألق أقل فـي عدد من المهن ذات العلاقـة بالرياضيات بسبب الأمور الاجتماعيـة المتعلقة بالمرأة، التي تقترح بأن الرياضات يتميـز بها الرجال وأن النساء لا يحتاجون إلى دراسـة الرياضيـات. وقد وجـد (*Petz & Hacket 1983*) بأن الذكور فـي الجامعة لديهم ثقة بقدراتهـم الرياضيـة أكثر من النساء، وتعد هذه واحده من العديـد من الدراسات التي تدور حول الاعتقـاد بـأن مفهوم المرأة عن نفسها وهي دائما قلقة (هـل أستطيع أن اتقن الرياضيات)، وهذا لـه تأثير سلبي في اهتمام النساء بالرياضيـات ودراسة الرياضيات وأدائهم فيها. الا ان فسنجر (*Fassinger ،1990*) أكـد أهمية فعالية الذات الرياضية في اختيار الوظائف بالنسبة للنساء. وقد وجد أن تقييم المرأة للعمل والوظائف عائداً إلى قيم ومعتقدات تتأثر بدور الجنس وفعالية الذاتية الرياضية العالية والانفصال عن نساء تقليديات.

**تطبيقـات بحوث حول النـوع الاجتماعي وفق نظرية سـوبر:** إن البحوث التي تم الاستشهـاد بهـا تحتوي على تطبيق مفهوم نظرية سوبر وفق النـوع الاجتماعي، فقد ذكر سوبر (*Super 1990*) بـأن الفتيـات يحقق درجة أعلى بقليل من الأولاد فـي النضج المهني. وأن البحوث السابقـة اقترحـت بـأن المراهقات ربمـا تجدن صعوبـة في الاستفادة مـن المعلومـات المهنية في الحصـول على بعض المهن لسيطرة الذكور التقليدية عليها، بالإضافـة إلى أن لديهن ثقة أقل في قدرتهـن في اتخاذ قـرار والاختيار المهني، رغـم ان اتخاذ القرار المهني يرتبـط بالنضج المهني،

وهذا لا يتفق مع ذكره سوبر.

**تطبيقات في الإرشاد:** إنه من الضروري للمرشد تزويد الاناث بفرص بقدر الإمكان تساعدهن في اتخاذ القرار المهني؛ ففي التخطيط المهني من المفيد تشجيعهن لاستكشاف عديد من مصادر المعلومات المهنية والعمل معهن في تطوير الميول، وأنه من الضروري ان يشجعهن على دراسة الرياضيات، ومساعدتهن في التغلب على قلق الرياضيات. وبالنسبة للاستكشاف المهني أنه من المفيد مناقشه المعلومات المأخوذة من مصادر مختلفة منها المعلمين والوالدين والأقارب، والأصدقاء، الذين يعتبرون مصادر للمعلومات المهنية التي توضح التحيز الجنسي. وفي بعض الأحيان المجلات والتلفاز والأفلام تؤكد هذا التحيز. وأن نظرية التعلم الاجتماعي المهني تؤكد بأن المراهقات الفتيات يمكن أن يتعملن كيفية اتخاذ القرار اذا حققن الثقة بالنفس في اتخاذ القرار، واستفدن من المقاييس ومعلومات عالم العمل، إن تأثير دور الجنس بسيط، خاصة إذا تم استخدام نتائج استبيان النضج الذي يوضح دقة المعلومات التي اكتسبها الفتيات، ونفس الشيء يمكن قوله عن مقياس مجموعة المهن المفضلة لذلك فإن معرفة الصعوبات التي تتعرض لها الإناث بسبب دور الجنس يمكن توضيحه وتبسيطه لهن، وان استخدام نظرية سوبر لمدى الحياة، مثالاً يساعد المسترشد والمرشد في تحقيق التطور المهني للمراهقين.

**مثال ارشاد:** الحوار التالي بين طالبة في السنة الثانية في مدرسة ثانوية ومرشدتها، وهي في السابق عندما كان عمرها *11* سنه تحدثت الى المرشده عن المشكلات التي واجهتها في البيت وأثرت في تحصيلها الدراسي، وهي الآن في عمر *15* سنة ولم تستفيد من نتائج استبيان النضج المهني، ولكنها يمكن أن تستفيد من استخدام نظرية التطور المهني. فإنه كون الطالبة تعرف عن نتائجها على استبيان النضج المهني، وواعية من التحيز الجنسي الثقافي، فإن ذلك يمكن المرشدة من أن تتفهم ما تعانيه الطالبة من صراع في اختيارها المهني، وهي تطلب المساعدة على اتخاذ قرار مهني يتعلق بميولها وقدراتها، ويتم دعم المرشدة بناء على نتائجها في استبيان النضج المهني. إن الهدف الإرشادي من المقابلة هو مساعدة الطالبة في استعادة ثقتها في قدرتها على اتخاذ القرار المهني. إن هذا الهدف بالتحديد يعد مبدأ اساسياً وفق نظرية سوبر للنضج المهني، ومفهوم تعزيز الاعتقاد بفاعلية الذات.

**التطور المهني لدى المراهقين من خلفيات ثقافية متنوعة:** أحد مجالات البحث عن المراهقين من خلفيات ثقافية متعددة هي تطبيق النضج المهني، وفي دراسة روجوسكي (*Rojewski، 1994*) على *90* طالبا امريكيا؛ وجد أن الذين حصلوا على نتائج منخفضة في النضج المهني هم من الأفارقة الأمريكيين، ومن الذكور من البيئات الأقل حظا، وأما الذين حققوا

نقـاط عاليـة فـي النضـج المهني كانـوا على الأغلب من البيض. ووجد بـراون ( *Brown ، 1994* ) أن الفتيـات الأفرقة الأمريكان حققوا نقاطاً أعلى من الذكور فـي عملية النضج المهني. وأن الطلاب البيضـ حققوا نقاطاً أعلى فـي النضج المهني مما حققه الطلاب الأفرقة الأمريكان، وتوصل فوا د وكيلـي( *Foued & Kelly ، 1992* ) ، إلى نفس النتيجـة بالمقارنة مع الطلاب الآسيويين الذين حققوا نقاطـاً أعلى في عمليـة النضج المهني وأن قدرتهـم على اتخاذ القرار أكثر مـن الطلاب البيض. وذكـر لينج ( *Leang، 1991* ) بأن النضج المهني عند طلاب الآسيويين افضل من الأمريكان البيض ويرجع ذلك الى تأثير القيم الثقافية، وهي أحد شروط التطور المهنـي، وبأن طلاب الصف التاسع المكسيكيـين الأمريكان حصلوا على نقـاط منخفضة فـي اتخاذ القـرار ومعلومات عالم العمل في استبيان التطور المهنـي مما حصل عليه طلاب الصف التاسع الأنجلوا أمريكان رغم ان المقياسين يركزان على المعرفة والمهارة أكثر من المواقف الدراسية واقترح إلى ان هنـاك حاجة إلى بحوث أكثر عن استخدام مفهوم النضج المهني عند المراهقين من مختلف الثقافات.

**الطمـوح المهني:** الموضـوع الاخر في البحـث؛ الطموح المهني للمراهقـين من خلفيات ثقافية متنوعة، أشار اربونا( *Arbona،1990* ) أن طلبة من اصول أفريقية او أمريكية لاتينيية عادة لديهـم طموحاً أكثر فـي الوظائف التي يمكـن ان يدخلونها. ربما تكون هذه الفجوة في النتائج من التوقعـات والتي لا تتطابق مع توفر الوظائف، وخاصـة الوظائف التي تتعلق بالجنس، أما بالنسبة للنسـاء اللاتينيات فإن الطموح للالتحاق بالجامعة غالباً ما يكون الرغبة فـي تحقيقه اكبر وبشكل أفضـل، وأنهـن لا يخترن الوظيفة متأثرات بالجنس، وفـي دراسة كـردوزا ( *Cardoza، 1991* ) على الطـلاب الأمريكان المكسيك ذكروا بأن هنـاك حواجز تعيـق تحقيق أهدافهم المستقبلية اكثر مما عند الأمريكان البيض. وذكر ميكورتر، *Mcwhirter ، Hackett & ،Bandalos* ( *1998* ) بأن الثقافة تؤثـر بشـكل كبير فـي الاختيـار المهني أكثر ممـا يؤثر الجنس، ووجـدوا أن العائـلات التي تفتقر إلى دعـم يؤثر ذلك فـي اعتبارها لذاتها، وان هـذا يحدث بشكل متكرر فـي العائلات المكسيكية الأمريكيـة التي تختلف بالقيم عن سكان امريـكان آخرين. وذكر براون( *Brown، 1997* ) أن طموح وتوقعات طلبة المدارس الثانوية الأفارقة الأمريكيين كان تفضيل الذكور لثلاثة وظائف هي الحرف والرياضـة وإدارة الأعمـال، وبالنسبـة للإناث فهن يفضلـن المهن تتعلق بالأمـور الاجتماعية مثل التدريس والعمل الاجتماعي.

**مثال دراسة حالة** *Case Example*: شادي طالب عمره *15* سنة، يعيش بالقرب من مدينة لوس انجلوسـ مع والديه وأخـوه وأخته الكبرى، والدته حالياً غير موظفة ووالـده يعمل كاتب فـي مكتب تاكسـي الأجرة. تم تحويل شـادي للحديث مع مرشد المدرسة بسبب غيابـه المتكرر بين حين وآخر

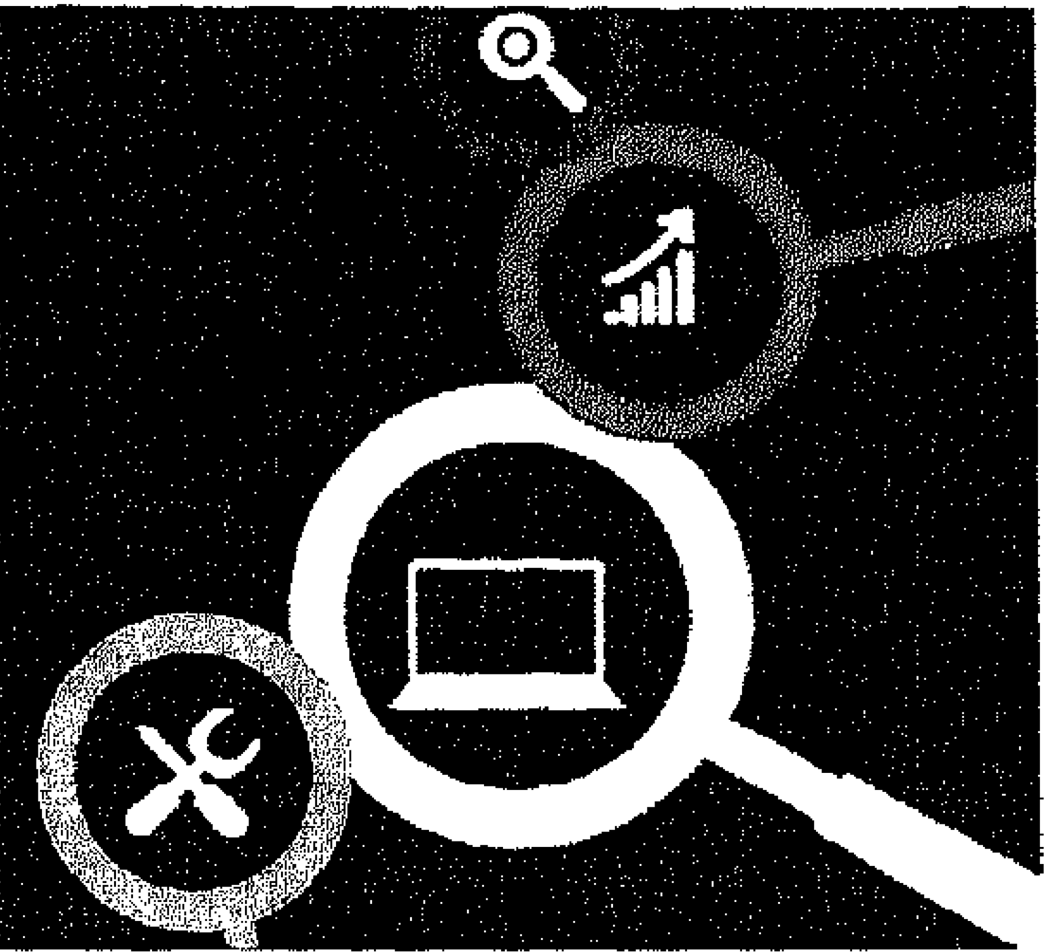
خــلال السنة، وأخيرا غاب لمـدة أسبوع عن المدرسـة. عندما دخل شــادي إلى المرشد لاحظ دخول رجـل جـذاب بقيمص أسود وبنطال جينز وحذاء غالٍ، لم يحاول المرشد ان يستخدم نظرية متغير البيئــة فـي تفسيـر وضع شـادي؛ إذ إن اغلب الطلبــة فـي المدرسة يعمل ابائهم فـي مطاعم الوجبات السريعـة ومحلات الخضار والمخـدرات، وفضل الاستماع له. عنـدما تحـدث المرشد لشادي حاول الحصـول علـى معلومات عن عمله كميكانيكي، وقد حصل على أفكار مختلفة دارت فـي ذهنه هنا تذكـر تصنيف سوبر القــوي لقوس قزح المتقطـع والمختصر الذي تم اقتباسه مــن تطور الاختيار المهنــي. إن استخدام شكل قوس قزح للنمو او التطور المهني: تمثل المساحات المخططة للأدوار فـي الحياة. إن دور شـادي كطفل يعد الأكثر أهمية (الدور الأكثر مساحة وتظليلاً) أما دوره كعامل فقد بـدأ بالكاد يظهر، بالإضافة إلى أنه غير محدد فــي هذه النقطة. إن المرشد يعتقد بأنه يتعامل مع مسألــة حيــاة أو موت إذا استمر شادي ببيع الممنوعات، وأن هنــاك فرصة أن يَقْتُل أو يُقتَل شخصاً ما، بالنسبة للطالب فإن مسألة ان تكون ميكانيكياً غير جذابة كمسألة بيع الممنوعات بسبب الإثارة أو الدخل.

إن المرشــد لا يريـد أن يناقش ذلك بشكل مباشر مع شادي؛ لأنــه يشعر بأنه لا يجدي فـي هذه الحالــة؛ لــذا فهو يحاول أن يجد لــه طريقاً يرتبـط بمستقبله؛ حيث إن هذه الحيــاة لا تنتهي فـي اتخــاذ القــرار، فإن شادي غير قادر على اتخاذ قرار ملائم؛ لذا عمل المرشد على تحسين علاقته مــع شادي ليعود له مرة أخرى. وليصبح قادرا تدريجياً على التأثير فـي وعي شـادي النفسي ووعيه المهنــي وليتحدث عــن أهمية النظر إلى المستقبل، وذلك حسب تطــور المراحل الحياتية للمراهقين عنــد سوبــر، رغم انهــا ليسـت دواء لجميع الأمراض او مواقف الإرشــاد، الا أنها تــزود خطوطاً إرشاديــة لما يحتاجه المرشد والمسترشد فـي اتخاذ القرار المهني. بعض الأحيان تعد البيئة والموقف أمــلاً كبيراً من حيــث إن المفاهيم النظرية يمكن أن تحدث اختلافاً طفيفــاً، وانه من المحتمل فـي حالــة شــادي ان يتم تطبيق مفهوم سوبر فـي اتخاذ القــرار المهني لإرشاده بشكل منطقي إلى عمل شرعــي؛ اما فـي حالة إذا كان المرشد قادرا علــى مساعدة الطالب فـي تطوير ميوله فـي ميكانيكيا تصليـح السيارات، وإلحاقه ببرنامج يحبه متعلق بميكانيكا السيارات، ودعم جهوده، يمكن عندها أن يكـون هنــاك فرصة لنجاحه، أو يمكن أن يصلا إلـى هــدف مختلف، ولكن إذا اعتقد المسترشد بأنه يحصل على حياة رائعة وان دخله مرتفع، فإن عملية الإرشاد فـي هذه الحالة ستفشل.

**قضايا للمرشــد:** أن عــدد المواضيع التي تتعلق بعمليــة إرشاد اللمراهقــين تجعله صعبا، فيجــب مراعاة ما جاء عند بياجيه (*Piaget، 1977*) فالتفكير المجــرد مثلا واعتقاد المسترشد أنه علــى حق بينمــا المرشد على خطأ. وما جاء بــه اريكسون بأن المراهقين يمكــن أن يكونوا فـي وضع

غـير مريح للبحث عن الهوية، وانه من الأفضل للمرشدين فصل أنفسهم عن المراهقين والاستماع إليهـم ضمن نظرية سوبر، قد يكون المسترشـد فـي حالة تأسيس أو إصلاح؛ وإن تقييم المرشد في الاختيـار المهني بالإضافـة إلى امتلاكه معلومات أكثر عـن المهن يعد متناقضاً بشـكل أوضح عما يمتلكـه المراهق، إن هـذه العوامل تجعل من الضـروري التأكيد على موضوع اتخـاذ القرار المهني للمراهق، وأحد المعززات لدى المرشد أنه يستطيع التعاطف مع المسترشد بشكل مباشر والنظر في قضايا اتخاذ قرار مهني، ومن الصعوبات التي يواجهها المرشد هو نظرته المستقبلية لمهنة مناسبة للمسترشـد، عـادة ما يكون لدى المراهقين وقت محدد وأنهم يجـدون صعوبةً كبيرة لرؤية أنفسهم بعد *10 -15* سنوات، من الممكن رؤية الاختلاف العظيم بين غايات المرشد عما يراه المسترشد، مما يجعل المرشد يضع أهدافاً محدودة متماشية مع النضج المهني للطالب.

**الملخـص:** قدم سوبـر وزملائه مفاهيم وادوات يمكـن أن تساعد المرشد فـي التعامل مع المراهقين وتجعله قادراً على تقييم تطور ميولهم وامكاناتهم وقدراتهم وقيمهم في مرحلة المراهقة؛ إذ تعـد نظريـة سوبر ومساعديه مفيدة في هذا المرحلة، بالإضافة إلى أنه يمكن أن تقدم للمرشد مفاهيـم مفيدة فـي التخطيط المهنـي، والاستكشاف المهني واتخاذ القـرار، والمعلومات عن عالم العمـل، ومعرفـة مجموعة العمـل المفضلة، إن معرفة الهويـة المهنية والبيئة مفيـدة للتطور المهني عنـد المراهقين. هذه المفاهيـم تستخدم معا لمساعدة المرشد في تقييم النضج المهني عند الطلبة، بالإضافـة إلى أن دور الجنس وتأثر المراهقين بتعدد الخلفيـة الثقافية يمكن أن يؤدي إلى مواقف إضافية. إن معرفة البيئة او المواقف التي تحيط بالمراهق يعد مفيداً لتعامل مع الظروف الخارجية، وفي تحديد الفترة الزمنية في اتخاذ القرار المهني للمراهقين.



# الفصل الحادي عشر | 11

## التطور المهني في مرحلة الرشد
## Adult Career Development

تستخدم نظرية مـدى الحياة لسوبر (*Super، 1970*) في مرحلة الرشد مفهوم رئيسي؛ الدور فـي حيـاة الفرد وفي مرحلة الحيـاة. وذكر أن هنـاك أدواراً مهمة في حياة الفـرد مثل الدراسة والعمـل وخدمـة المجتمع والبيت والأسـرة والنشاطات الترفيهية. كما تم توضيـح ذلك في الشكل (6). ويمكن رؤية أهمية أو بروز هذه الأدوار، عن طريق اشتراك الشخص في نشاط ما والتزامه بـه، وتحديـد مقدار قيمتـه بالنسبة له. كمـا يمكننا رؤية ذلك عـن طريق تطوير عـدة اختيارات ذات قيمـة (*Super & Nevill، 1986، 1989*). ويشـكل السيـاق الادوار فـي نظريـة سوبر، ويمكن مـن خلاله رؤية المراحل الأساسية من التطور المهني (الاكتشاف والتأسيس والمحافظة والانفصال او الأفـول)، وتشمل مرحلة الاستكشـاف مراحل الفرعية (البلورة والتحديـد والتنفيذ). ومرحلة التأسيـس تتضمـن (مهام الاستقرار والصقـل أو الدعم والتقدم). اما مرحلـة المحافظة تتضمن (الامساك والتحديث والتجديد) وفـي النهاية مرحلة الانفصال وتشمل (الإبطاء وخطط التقاعد وحيـاة التقاعد). وهناك جانب أساسي من نظرية سوبر وهو أن هذه المراحل غير مرتبطة بالعمر بشـكل تـام. وقد يقوم الأفـراد بتدوير هذه المراحـل، أو المرور بها فـي أوقـات عديدة ومختلفة من الحيـاة. وقـد تنطبق هذه النظرية على النساء وعلى أفراد مـن ثقافات مختلفة. الا أن هنـاك عدة عوامل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. ويقدم سوبر وسو (*Super and Sue، 1986*) سلسلة من المراحل التطوريـة التـي قد يمر بها الأفراد مـن ثقافات متعددة، وهـذا يوفر بعدا آخر لوجهـة نظر سوبر حـول فترات الحياة. وهي قد تمد المرشد بقضايا تساعده عند تعامله مع المسترشدين من مراحل حياة مختلفة، وقدم سوبر عدد من القضايا التي يواجهها المرشدون عند ارشاد الراشدين، أهمها:

**ظهــور أهمية الدور Role Salience:** يعتقد سوبر (Super، 1990) أن الناس يختلفون فــي الأهمية التي يولونهــا للعمل فـي حياتهم، وانه لا يكون كل فرد راغــب فـي العمل. وإن البيانات المعياريــة التي قدمهــا نيفيل وسوبــر (Nevill and Super، 1986) لاختبار اهمية الــدور فـي أعمار مختلفــة وعبر ثقافات مختلفة، وجدا أنهما يعطيان قيمــة للعمل بشكل مختلف، فعلى سبيل المثال، يميل طلبة المدارس الثانوية في الولايات المتحدة لإعطاء قيمة للعمل والبيت والنشاطات الترفيهيه أكــثر من الدراســة وخدمة المجتمع. وبشكل عام، ينطبق هذا أيضا علــى طلبة الكليات. ومع ذلك، يميــل الراشدون في الولايات المتحــدة إلى اعطاء قيمة للعمل والحياة العائلية أكثر من الدراسة أو الخدمــة المجتمعيــة أو نشاطات الترفيه. وليس من المفاجئ أن نجد هناك فروقا فردية كبيرة عبر المراحــل العمرية. وفــي اختبار بروز اهمية الدور فـي حياة الفرد حدد (Nevill and Super، 1986) ثلاثــة مفاهيم تتعلق بأدوار الحياة وهي؛ الالتزام والاشتراك وتوقعات القيم، بالإضافة الى معرفة الأدوار، وفيما يلي وصفا لهذه المفاهيم والأدوار.

**أدوار الحياة Life Roles**، حدد سوبر عدد من الادوار للراشد في الحياة تتمثل بالاتي:

1. الدراسة: تشمل الدراسة عددا من النشاطات التي تحدث خلال الحياة. وسنوات الدراسة، تشمــل دراسة المواد الدراسية والذهاب إلى المدرسة والدراسة في المكتبة أو في البيت. وقد يختار النــاس أن يكملوا تعليمهــم فـي أي وقت من حياتهم. وتظهر الصحف صــورا لرجال ونساء يبلغون الثمانين من العمر يحصلون على شهادة الدراسة الثانوية أو على درجة جامعية. ويكمل العديد من النــاس تعليمهم على أساس جزئــي في بعض مراحل حياتهم للمتعــة أو لإثراء فرص تقدمهم في العمل أو نجاحهم.

2. العمــل: قــد يبدأ الفرد العمل منذ الطفولــة مثل قص الأعشاب أو رعايــة الصغار او توزيع الصحــف. ومــن الشائع أن يتخــذ المراهقون أعمــالا بدوام جزئي بعــد المدرسة أو خــلال العطلة الصيفيــة، ويعمل الكثير مــن الراشدين في عمل أو أكثر في أوقــات مختلفة من حياتهم. وخلال التقاعــد، قــد تكون الوظائف للحصول علــى الأجر أو الفائدة وتكون لساعــات أقل مما كانت عليه خلال مرحلة الشباب.

3. خدمــة المجتمــع: تشمل مدى واســع من مجموعات الخدمة التطوعيــة التي يمكن أن تكون اجتماعيــة او سياسية، او دينية. ويشارك الشباب عــادة في حركات الكشافة والمرشدات أو نوادي الشبــاب والشابــات كجزء من أهدافهم، إما خدمات مباشــرة للآخرين أو غير مباشرة من خلال جمــع النقود او البضائع. وتتوفر هذه المجموعــات بأشكال متنوعة للمراهقين والراشدين من إناث وذكور. وقد تشمل النشاطات مشاريع محو الأمية وتنظيف البيئة او المساعدة في المستشفيات، أو

المشاركة في الأحزاب السياسية والنقابات المهنية للراشدين طوال حياتهم.

4. **البيت والأسرة:** يتنوع هذا الدور بشكل كبير اعتمادا على عمر الفرد. فقد يساعد الطفل في البيت عن طريق الاعتناء بغرفته، أو عن طريق غسل الصحون أو قص الأعشاب. وقد يتحمل المراهقون مسؤولية أكبر عن طريق القيام بمهام أكثر تعقيدا وأكثر مسؤولية مثل رعاية الأطفال، أما بالنسبة للراشدين، تصبح المسؤولية عن البيت والأطفال أكثر أهمية مما كانت عليه في السنوات السابقة. وقد يكون على الراشدين أن يعتنوا، ليس فقط بأطفالهم، ولكن أيضا بآبائهم. وعندما يدخل الراشدون سنواتهم المتأخرة، قد تزداد مسؤولياتهم تجاه البيت والأسرة اوقد تنخفض، فعلى سبيل المثال، قد يعيش الأجداد مع أبنائهم وأحفادهم، أو في دار للمسنين أو يعيشون وحدهم.

5. **النشاطات الترفيهية:** تتنوع أهمية الترفيه وطبيعته بشكل كبير خلال الحياة، ويكون مهما بشكل خاص وله قيمته لدى الأطفال والمراهقين. وغالبا يشارك الراشدون بالرياضة ونشاطات أقل حركة مثل مشاهدة التلفزيون والقراءة، والألعاب الرياضية التي تتطلب نشاطا جسديا أقل وعددا أقل من المشاركين، ويظهر عند مقارنة لعبة كرة القدم وكرة السلة مع الجولف والتنس والبولنج. وبالنسبة للراشدين، فإن النشاطات الترفيهية قد تصبح معقدة وفكرية أكثر مثل الذهاب إلى المسرح والمتاحف والانضمام لمجموعة تناقش الكتب والبورصة والقضايا الدينية. ويرى ليبتاك ( *Liptak، 2000* ) اكثر من خطة لنظرية الترفيه في التطور المهن. وغالبا ما يكون كبديل للعمل ووسيلة لتجريب نشاطات جديدة. وتستند نظرية ليبتاك جزئيا على أهمية اللعب مدى الحياة. وتظهر نظريته أهمية الترفيه في مراحل متعددة من الحياة. ففي الطفولة المبكرة يكون للوالدين تأثيرا مهما في تطور اللعب والفضول. وفي عمر السادسة إلى الثانية عشرة، توفر نشاطات المدرسة وما بعد المدرسة فرصة لتطوير المهارات المعرفية والحركية من خلال نشاطات اللعب وأوقات الفراغ. وفي المراهقة، تساعد نشاطات الفرق والنشاطات الفردية، مثل الرياضات والنوادي وهوايات الأفراد في تهذيب ميولهم، وبين عمري *19 -25* يمكن للأفراد أن يطوروا فرص النشاطات الترفيهية التي يمكن أن تكون متصلة بالعمل أو بمتابعة التعليم. وفي مرحلة البلوغ، قد تكون مرتكزة على نشاطات العمل أو النشاطات المتعلقة بالأسرة. وفي مرحلة التقاعد، غالبا ما يصبح لوقت النشاط الترفيهي أهمية أكثر من العمل كمتنفس للميول والمهارات. ومن وجهة نظر ليبتاك، يمكن أن يكون النشاط الترفيهي دورا أكثر أهمية في التطور المهني من دور العمل، خاصة في بداية العمر ونهايته.

**مؤشـرات بروز اهمية أدوار الحيـاة Indicators of the Salience:** لا تتغير أهميـة الأدوار خـلال حيـاة الفرد فقـط، وأن طبيعـة الاشتراك تتغـير أيضاً، ويمكـن قياس هذا الاشـتراك مـن خلال عدد مـن المفاهيم المشاركة والالتـزام والمعرفة وتوقعات القيمـة وفيما يأتي توضيحاً لها.

1.**المشاركة**: يمكن أن يكون للمشاركة عددا من الأشكال. فقد تتضمن قضاء الوقت بعمل شيء ما، او تحسين الأداء، او انجاز شيء ما، او أن يكون الفرد نشيطا في مؤسسة مهتمة بنشاط ما، أو مجرد أن يكون الفرد نشيطا. وهناك طريقة اقل مباشرة من المشاركة، وهي من خلال التحدث مع النـاسـ او القـراءة عن نشاط معين. ويكون مفهوم المشاركة مفيدا بشكل خاص لأنه يقيس السلوك الحقيقـي للفـرد وليس فقط ما يقوله او تقولـه، فعلى سبيل المثال، قد يقـول شخص ما أنه ملتزم بدينه ولكن لم أراه يصلي أبدا (لم يشارك).

2.**الالتـزام**: يتعلق الالتزام عادة بتنفيذ الخطط المستقبليـة، وجعل الفرد مشتركا أو نشيطا. ويتعلـق أيضـا بالحاضر، وأن يجعله يشعر بالفخر للقيام بعمل جيـد ولكونه ملتزما. وهنـاك وسيلة أقل مباشرة لكي يصبح الشخص ملتزما هو الإعجاب بالناس الذين يجيدون عمل شيء ما.

3.**المعرفـة**: إن اكتساب المعلومات عن طريق تجريب الدور إما مباشرة أو عن طريق مشاهدته يحقق المعرفة، وهي تعني المفهوم المعرفي بأهمية الدور، ويتم اكتساب معرفة دور الأبوة عن طريق المشاهدة؛ وقد تصبح الخبرة مباشرة فيما بعد. وقد تختلف معرفة دور العامل او الموظف كمهندس أو طبيـب بعـد *15* عاما. ولا يقيس اختبار بروز أهمية دور المعرفـة. ويتم قياس دور العامل باختبار التطـور المهنـي والمقاييس الفرعية التي تقيس صنـع القرار والمعلومات حول عـالم العمل، ومعرفة مجموعـة الوظائف المفضلـة. وعند التحدث مع الزملاء عن دراستهـم ونشاطاتهم الترفيهية في خدمـة المجتمع، ويستفيد المرشد من قياس معرفـة المسترشد. فعلى سبيل المثال، يكون لدى طلبة الجامعـات الجدد معلومات قليلة حول دور الدراسـة، وهنـاك احتمال لأن يلتزموا بالدور ويشاركون به سريعا. وتعد المعرفة والالتزام والمشاركة مع توقعات القيم عناصر لبروز اهمية الدور.

4. **توقعـات القيـم**: تتشابه توقعات القيم نظريا مع مفهوم الالتزام، وهي تتعلق بفرصة تطابق أدوار مع عدة حاجات متعلقة بالقيم. وهنـاك العديد من القيم المرتبطة بقضايا المهنة. ويتم قياس القيـم عن طريق أداتـين لسوبر: مقياس القيم واختبـار بروز اهمية الدور، ويقـدم مقياس القيم *21* قيمـة مختلفـة، يستخدم *14* منها في قياسـ توقعات القيم. ويحدد اختبار بـروز اهمية الدور الطريقـة التي يمكن من خلالها تحقيق هذه القيم فـي أدوار الحياة الخمسة. وعندما يقرأ المرشد قائمة القيم، يمكنه تقرير علاقة القيم بمسترشديه، وبذلك يقرر أي من هذه القيم عليه أن يركز

عليها عند وضع مفاهيم لقضايا المسترشدين.

5. استخدام القدرات: بالنسبة للبعض هناك قيمة مهمة بغض النظر عن الدور الذي يتم تأديته، وهي تتعلق باستخدام الشخص لمهاراته ومعرفته. وقد يعني هذا القيام بعمل أو دراسة لتطوير قدرات الفرد. وهي ترجع أيضا إلى تطبيق مهارات الفرد في خدمة المجتمع، أو أن يكون أبا صالحا.

6. الانجاز: بغض النظر عن الدور، يرجع الانجاز إلى الشعور الفرد بأنه قد حصل على نتائج جيدة. ويضع الأفراد الذين لديهم هذه القيمة معايير عالية لعملهم أو دراستهم. وإذا كان الدور نشاط ترفيهي، قد يعني هذا الشعور بتحصيل شيء مهم في الرياضة أو الموسيقى.

7. الجماليات: تتعامل هذه القيمة مع العثور على الجمال في الدور الذي يختاره الفرد، أي أنه مرتبط بالقيمة الجمالية التي يمكن أن نشهدها من خلال رسم صورة أو تلحين قطعة موسيقية او تأليف قصيدة او تحقيق درجة مميزة من النجاح.

8. الإيثار: وهو يعني مساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم. ويمكن تلبية هذه الحاجة، وبشكل واضح من خلال عدة أدوار، مثل مساعدة الناس في مشكلاتهم الشخصية الأسرية أو العمل الاجتماعي، وهناك العديد من المنظمات الاجتماعية، مثل الصليب الأحمر وتدريب الرياضيين أو أي نشاط ملء وقت الفراغ.

9. الاستقلال: يقدر بعض الافراد فرصة كونه مستقلا ويعمل وحده، وقد يرغب هؤلاء الأفراد بصنع قراراتهم وحدهم فيما يتعلق بالدراسة أوالرياضة او الاسرة.

10. الإبداع: إن القدرة على اكتشاف أو تصميم أشياء جديدة وتجربة أفكار جديدة في هواية ما، أو في تنظيم اجتماعي يمكن أن يكون لها نفس الأهمية تماماً، مثل صنع منتج جديد في العمل.

11. المكافآت المادية: أن تعيش في مستوى معيشي عال، وأن تحصل على الماديات التي ترغب فيها تتطلب دخلا مشتقا من العمل. وعلى الرغم من أن الدراسة تؤدي في النهاية إلى دخل مرتفع، وأن الأسرة الثرية تخدم كمصدر للدخل العام بالنسبة للبعض، فإن الدور الأساسي للحصول على المكافآت المادية هو دور يتطلب العمل.

12. أسلوب الحياة: إن التخطيط لنشاطات والعيش بالطريقة التي يرغب بها الفرد قضايا رئيسية بالنسبة لبعض الناس. وبما أن الدراسة تعد نشاطا منفردا، فإن الدراسة بالطريقة التي يرغب فيها الفرد يمكن أن تتم بشكل سهل جدا. ويمكن اختيار بعض النشاطات الترفيهية دون اعتبار لحاجات الناس، الا ان للعمل غالبا دورا نقوم به مع الآخرين. وبالتأكيد، فإن خدمة المجتمع

والحيـاة العائلية تجعل من الصعب العيش بالطريقـة التي يرغب بها الانسان ويكون سعيد؛ الا اذا وجد أشخاصا يشعرون بنفس الطريقة التي يشعر بها.

13. النشـاط الجسـدي: على الرغم من المحافظة على حالة نشاط خـلال الدراسة أمر صعب جـدا، إلا ان الأدوار الأخـرى تتيـح الفرصة للنشاط الجسـدي. وقد تتم عن طريـق المساعدة في اصـلاح مبنـى كنيسـة او مركز خيري، كمـا يمكن أن يكـون الشخصـ نشيطا من خـلال القيام بالرحلات او قيادة القوارب.

14. المكانة: توفر بعض الأدوار الفرصة للاعتراف بما أنجزه الفرد، وعلى الرغم من أن المكانة ترتبط عادة بدور العمل، فالمعلمون يعترفون بالطلبة الجيدين، والمجتمعات المحلية تميز الاسهمات التـي يقوم بها المواطنـون، ويمكن للزوجة او الزوج أو الأطفال أن يعترفـوا بالاسهمات التي قدمها الأب أو الزوج أو الزوجة.

15. المخاطرة: يحب بعض الناس التحدي او الإثارة أو المجازفة في حياتهم. ويمكن للنشاطات الترفيهيـة أن تقـدم هذه الفرصة، مثل تسلق الجبال وركوب الأمـواج والقفز بالمظلة. وفـي العمل، يمكـن أن يوفر قطع ونقل الأخشاب وبناء صناعات فولاذية عالية، وسباق قيادة السيارات متنفسا آخـر. وقد يتخذ ركوب المخاطر فـي مجـال خدمة المجتمع والدراسة أو البيت والأسرة شكلا نفسيا أكـثر منه جسديا. ففـي الدراسة يتجلى التحدي من خلال التسجيل فـي مادة دراسية صعبة جدا، وتأجيـل الدراسـة إلى ليلة الامتحان، أو الانتظار حتى آخر دقيقـة لكتابة بحث ما. وبالنسبة للبيت والأسـرة، يعني ركوب المخاطرة مفاجأة شخص ما بهدية، أو أن يكون الشخص أكثر سلبية عندما تكون له علاقة.

16. التفاعـل الاجتماعي: يتحقق التفاعل الإجتماعي عندمـا يكون الفرد مع أناس آخرين وفق أدوار، فقـد يفضـل بعض الناس الدراسة مع مجموعة، ويستمتـع آخرين بالعمل في مشروع كجزء مـن الفريق. وأن خدمة المجتمع توفر هذه الفرصة. وأن العمـل مع الأبناء والزوجة، وقضاء إجازة ممتعـة معهـم، أو طلاء غرفة يمكن أن يكون ممتعا لبعض الناس. وقـد توفر نشاطات قضاء وقت الفراغ الفرصة لعدة أنماط من التفاعل الاجتماعي، مثل الحفلات والرياضة وزيارة الأصدقاء.

17. التنويـع: تكون القدرة على تغيير نشاطات العمل متعة لبعض الناس. وقد يعني التنويع في أدوار أخرى، مثل تغيير الموضوع الذي يدرسه الفرد، أو الانتقال من نوع معين من العمل إلى آخر. وقـد يلبي الاشتراك فـي عدة نشاطـات رياضية أو مؤسسـات اجتماعيـة مختلفة. ويمكن للفرد أن يقضي أوقاته مع الأطفال أو الأقارب أو أن يطبخ او ينظف او يقوم بزيارات اجتماعية.

18. ظـروف العمل: ان وجود الإضاءة المناسبة في العمل والبيت يدخل السرور على قلب الفرد وان الإعداد لظروف افضل للنشاطات الرياضية يمكن أن تكون ضرورية لبعض الناس. إن ظروف العمل التي قد تشمل الضوء والحرارة المناسبين، والمعدات الجيدة مهمة في مكان العمل نفسه.

وتتوازى نشاطات الحياة المختلفة مع ظهور الادورا، ويتم التعرف عليها من خلال الشكل (13) الاتي:

| ظهور ادوار الحياة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المؤشرات | الدراسة | العمل | خدمات المجتمع | نشاطات وقت الفراغ | البيت والاسرة |
| المشاركة | | | | | |
| الالتزام | | | | | |
| المعرفة | | | | | |
| توقعات القيم | | | | | |

الشكل (13): نشاطات الحياة المختلفة مع ظهور الادوار

عنـد القيـام بالإرشاد وفق نظريـة سوبر، قد يكون اختبـار بروز اهمية الـدور متوفرا لبعض المرشدين، وفي أحيان أخرى لا يكون متوفرا. ويمكن أن يكون قياس الأدوار يشكل أهمية للمسترشد، وأي توقعات للقيم التي يتم تحقيقها من خلال الأدوار مفيدا بشكل كبير. وللقيام بذلك، قد يرغب المرشد باستخدام مقياس القيم. ويتضمن مقياس بروز اهمية الدور والتطور الشخصي والعلاقات الاجتماعيـة والهويـة الثقافية والمهارة الجسديـة العالية والأمن الاقتصـادي، وتمت مراجعة هذا الاختبـار وأكد صدقه وخاصـة بالنسبة للأشخاص من ثقافات مختلفـة. وقد يرغب المرشد الذي يعمـل لأول مـرة حسـب مفاهيم سوبر أن يكـون ملما بالخمسـة أدوار التي تم قياسهـا فـي اختبار بـروز اهمية الدور ومعرفة القيم في المراحل المهنية، ويمكن للمرشد أن يحفظ القيم المذكورة في مقياس القيم غيبا من أجـل استخدامها في الجلسات الإرشادية. ومـن أجل مساعدة المسترشد فـي فهم الكيفية التي يمكن مـن خلالها أن يكون لاختبار بروز اهمية الدور ومقياس القيم فائدة، هنـاك أمثلة لدمجهما توضح قضايا ارشادية في كل من مراحل الحياة الأربعة من حياة الراشد، وهي على النحو الآتي:.

**مراحل حياة الراشـدين Adult Life Stages:** إن مفاهيم سوبر عن مراحل الحياة والمراحـل الفرعية مربكة؛ لأن كلا منهما مرتبط بالعمر، وأن هنـاك أوقاتاً نمطية يمر فيها الناس بالاستكشـاف والتأسيـس والمحافظة والابطـاء والانفصال. الا أن الفرد قـد يمر بخبرة مرحلة ما فـي أي وقـت خلال حياته. والأكثر مـن ذلك، يمكن أن يكون الفرد منخرطـا فـي عدة مراحل في

وقت واحد. واستخدم سوبر (Super، 1990) مصطلح "Maxi cycle" الدورة القصوى" لوصف المراحل الخمسة الرئيسة النمو والاستكشاف والتأسيس والمحافظة والانفصال في حياة الفرد. ومصطلح "الدورة الصغرى" Mini cycle لوصف المراحل التي يمكن أن تحدث ضمن أي مرحلة من مراحل الدورة الكبرى، فعلى سبيل المثال، يمكن أن تكون طبيبة أسنان تبلغ من العمر 42 سنة في مرحلة التأسيس. وقد تكون أقل اهتماما بالتأسيس والتقدم في عيادتها، وفي استكشاف وسائل للمحافظة على نفسها في عيادتها، وبالتدريج، تنفصل من مرحلة التأسيس، وتدخل في مرحلة المحافظة. او بشكل درامي اكثر، قد تبدأ باكتشاف خيارات مهنية أخرى، وتكتشف أنها ترغب بأن تصبح فنانة، وأن تنفصل عن مهنة طب الأسنان. وهذه تعد أمثلة على الدورة الصغرى ضمن الدورة الكبرى. ويلقي مفهوم الدورة الصغرى الضوء على الطبيعية الديناميكية لنظرية حيوية خلال حياة الفرد. ويجرب الأفراد، وبشكل مستمر، أفكارا جديدة ونشاطات خلال محاولتهم الانتقال إلى مرحلة جديدة. ومن أجل التوضيح والتحقق يتم تقديم المراحل والمراحل الفرعية للدورة الكبرى أولا، وبنفس الترتيب التقليدي الذي يواجه الشخص العادي. وبعد ذلك، يتم مناقشة مفهوم "التدوير" الذي يعود إلى المرور بمفاهيم المراحل الفرعية في اي مرحلة من حياة الفرد.

وتعود البدايات لنظرية سوبر (Super، 1951) حول مراحل الحياة، وهي دراسة نظرية لمراحل الحياة، والتي استمرت فيما بعد. وقدم سوبر في كتاب "علم نفس المهن" عام 1957 عرضا عاما اكثر لفكرته. بالاضافة الى مجموعة واسعة من الدراسات حول النضج المهني والمقاييس التي تم تطويرها لوصف مفاهيم النضج ومراحل الحياة. وبعد دراسة المراهقين، ويمكن من خلالها قياس وتحديد تطور الراشدين. ومن هذا العمل، طور سوبر وثومبسون وليندمان، Super، Alberlt، Thompson & Lindeman، 1988 اختبار الميول المهنية للراشدين (ACCI) الذي يساعد في فهم مراحل الحياة. ويمكن مشاهدة صدق هذه المراحل في الدراسات التي أجراها سمارت وبيترسون (Smart and Peterson، 1994) اللذان تمكنا من تصنيف 219 ذكر و238 أنثى من النمسا بشكل دقيق باستخدام (ACCI). وأكدا ان نماذج المحافظة في مهنة ما، والتدوير والتجديد سلوكيات استكشافية مهمة لدى الراشدين، وهي ما يركز عليه نتائج اختبار (ACCI). ولقد قاد هذا إلى تطوير نسخة من السلوك الاستكشافي (ACCI) وهو مقياس استجابة سلوكي يتوافق مع مفاهيم سوبر للمراحل. ولقد أدى إلى وصف هذه المراحل والمراحل الفرعية بشكل تفصيلي أكثر.

**اولا: الاستكشاف:** ذكر سوبر عام 1957 بأن هذه المرحلة تتراوح من عمر 15-25 سنة، وهي تضم الجهود التي يبذلها الفرد للحصول على فكرة أفضل حول المعلومات عن المهن واختيار

بدائل منها وتقرير الوظيفة وبدء العمل، وتضم هذه المرحلة ثلاث مراحل فرعية، هي:

1. البلـورة *Crystallizing*: فـي هذه المرحلة، يتم توضيح ما يرغب بـه الفرد فـي عمله. ويتعلم عـن وظائف يمكنه الدخول بهـا، وما المهارات المطلوبة لها والمناسبة له. ويمر معظم طلبة المدارس الثانويـة في هذه المرحلة. وينطبـق الكثير مما تم وصفه عن مرحلة المراهقـة فيما يتعلق بتحقيق القدرات والميول والقيم على هذه المرحلة. وتساعد خبرة العمل ومعرفة العمل في تضييق الخيارات امام الشخص. وعندما يغير الشخص عمله، ويقوم بذلك أي شخص بالغ في أي وقت، من المحتمل أن يقوم هذا الشخص بالتدوير من خلال هذه المرحلة لإعادة فحص الميول والقدرات والقيم.

2. التحديد *Specifying*: يمر بهذه المرحلة طلبة الجامعات، والذين يبحثون عن وظيفة مباشرة بعد التخرج من المدرسة الثانوية، يحدث التحديد في وقت مبكر أكثر. وبما أن على هؤلاء الشباب أن يختـاروا وظيفة بدوام كامـل، فالمطلوب منهم تحديد تفضيلاتهم لكـي يتمكنوا من العثور على عمـل. وبالنسبة لهؤلاء الذين يستمـرون فـي الجامعات أو التعليم التخصصي، مثل رعاية الأطفال أو الهندسـة، يجب أن تكون التفضيلات أيضا محددة. وقد يرغبون في الحصول على دوام جزئي أو عمـل صيفـي في الوظيفة التي قامـوا باختيارها. فعلى سبيل المثال، قـد يعمل طالب التمريض كمساعد تمريض بدوام جزئي في مستشفى وذلك لكي يتأكد من أن اختياره مناسب.

3. التنفيـذ*Implementing* هـذه المرحلـة الأخـيرة. الناس فـي هذه المرحلـة يضعون خططاً لمهنهم، ويقومون بمقابلات من خلال الانترنت او مع اصحاب عمل للحصول على عمل، أو التحدث مـع مرشـد الجامعة. ويتم مرحلة الاستكشاف إستخدام اختبار بـروز اهمية الدور ومقياس القيم واختبـار الميول المهنية للراشدين. ويعطي اختبار الميول المهنية لدى الراشدين علامات لكل مرحلة ومرحلة فرعية. ويستخدم المرشد العلامات من هذه الاختبارات، وكذلك المفاهيم للتفكير بقضايا المسترشد باستخدام نموذج ارشادي مشابه لأسلوب قياس التطور المهني.

"باسـم"، طالـب فـي السنة الثالثة في الفصل الثاني. يعمـل والده في البورصة ووالدته في بيع تذاكر الطيران. يعيش على مسافة *50* كيلومتر من المدينة الكبيرة حيث يدرس ادارة أعمال فـي الجامعة. ولقد جاء إلى مركز الإرشاد لأنه غير متأكد فيما إذا كان عليه أن يبحث عن وظيفة تتعلق بالأعمال، وإذا كان اختياره الوظيفة بالاتجاه الصحيح. وفـي المقابلة الأولى، طبق المسترشد اختبار الميول للراشدين، ومقياس القيم واختبار بروز اهمية الدور واختبار الميول لسترونج.

إذ اتضـح أن باسـم كان لديـه اهتماما عاليـا بمرحلة البلـورة والتحديد والتنفيـذ الفرعية، وبالمراحـل الأخـرى، (التأسيـس، المحافظة، والانفصـال) كان لديه اهتمام قليـل أو عدم اهتمام بعلاماتـه في اختبار بروز اهمية الدور، كان لديه علامات عالية فـي النشاطات الترفيهية، وفيما

يتعلـق بالمشاركة والالتزام وتوقعات القيم. الا ان علامات الدراسة تشير الى مشاركة متوسطة فـي الالتـزام، ولديه توقعـات متدنية فـي القيم. وكان لديــه التزام وتوقعات قيـم متوسطة فـي العمل. أمــا العلامات على مقاييس خدمــة المجتمع متدنية إلى متوسطة، وكذلــك لعلامات توقعات القيم للبيـت والأســرة. أما فـــي مقياس القيم، كانت علاماتــه عالية في المكافـآت الاقتصادية والتقدم والمكانــة والمخاطــرة. وباختصار، يكشـف اختبار الميول لســتروج كامبل اهتماما عاليــا فـي ألعاب القــوى والمبيعــات والقانون والسياسة، كما أن لديه علامات عالية فـــي مجموعة المهن المفضلة في عدة وظائف تتعلق بالأعمال. ولديه ميول مشابهة متعلقة بالأعمال التنفيذية في التسويق ومديري المصادر البشرية ومدير الاعتماد. وبعد التحدث مع المرشد لمرة واحدة بعد اجراء هذه الاختبارات، عاد للتحدث عن نتائجه. واستخدمها لتوضيح عدد من مفاهيم سوبر.

- المسترشد: لقد اجريت الكثير من الاختبارات، وأشعر بالفضول لمعرفة كيف كان أدائي.
- المرشــد: ســوف ننجز أكبر كميــة ممكنة اليوم، ولكننــا لن ننتهي لأن لدينــا الكثير مما يجب انجازه (هناك الكثير مما يجب مناقشته ولا يرغب المرشد بالاندفاع لأنه يدرك أن المسترشد في مرحلة حاسمة فيما يتعلق بقرار اختيار الوظيفة).
- المسترشد: حسنا، لقد دفعتني هذه الاختبارات للتفكير.
- المرشد: حول ماذا؟
- المسترشــد: بــدأت أفكر فيما سوف أعمله. سوف أتخرج العــام القادم ولم أكن أفكر بهذا فـي الحقيقــة. لقد تحدثت مع أصدقائــي وطرحنا أسماء شركات عدة، ولكــن كان تفكيرنا فيمن يركب أفضل سيارة، وأشياء من مثل هذه.
- المرشــد: لكنك تشعــر بالقلق. (يتساءل المرشد عن دافع المسترشــد وراء زيارته لمركز الإرشاد ولكنــه يتذكــر علاماتــه العالية في اختبــار ميول الراشديــن المهنية مما يشــير إلى اهتمامه بالفعل).
- المسترشــد: نحن نتحــدث فقط حول الموضوع ولكن التفكير بما ســوف يحدث في غضون عام يسبب لي التوتر، يبدو أنه لا يوجد شيء يمكن عمله.
- المرشد: حسنا لنلق نظرة على نتائج اختباراتك.
- المسترشد: علامات عالية في جميع مراحل الاستكشاف، ماذا يعني هذا؟
- المرشد: يبدو أنك غير متأكد مما ترغب في عمله، وتشعر بالقلق حول الوظيفة، وتتساءل كيف

يمكنك الحصول عليها.

- المسترشد: نعم، ولكنني كنت أفكر بها جميعا وليس كخطوات مختلفة.
- المرشد: نعم، من الصعب تقرير ما تريد أن تفعله وأن تجد هذا العمل فورا (يشعر المرشد بالسرور لأن المسترشد أخذ العملية بجدية، وسوف يفهم الحاجة إلى أخذ الأمور كلا على حدة). أردت أن أتحدث إليك أيضا عن دور العمل في حياتك.
- المسترشد: أعرف أن علي أن أعمل لكسب النقود.
- المرشد: وماذا تود أن تفعل بالنقود في حالة ما إذا حصلت على *100000* دولار في السنة الأولى؟ (يريد المرشد أن يرى فيما إذا كانت قيم الدور لديه مشابهة لتلك الموجودة في اختيار ظهور اهمية الدور، كما يرغب في معرفة المجالات التي يود أن يشارك فيها والتزاماته نحوها).
- المسترشد: سوف أقوم بدفع مبلغ دفعة أولى لشراء قارب وسيارة سباق وأفضل ستيريو، وسوف أشترك في سباق الدراجات البخارية، ولذلك سوف أشتري واحدة، وسوف أقوم ببعض اللهو هنا وهناك.
- المرشد: بالتأكيد سوف تحصل على بعض المتعة (إن النشاطات الترفيهية بارزة وواضح فيما يتعلق بالمشاركة والالتزام وتوقعات القيم. وكان المرشد مهتما بالتزام المسترشد بالدراسة والعمل).
- المسترشد: نعم المدرسة مملة. أنا أحب الإجازة، فالعمل أجده سهلا. أنا منقذ في مسبح في فندق. والفندق مأهول لكن البركة قليلاً ما تكون مأهولة، لذلك آخذ بعض الراحة، وأتحدث مع الزبائن، واستمتع بوقتي، العمل قليل، لكن الراتب مناسب.
- المرشد: يبدو أن الأجر مهم جدا بالنسبة لك. (يبدأ المرشد باستكشاف قيم المسترشد نحو العمل).
- المسترشد: نعم. ارغب في الإقامة ببيت جميل في يوم من الأيام، وان يكون لدي وقت فراغ لأقضيه مع عائلتي. لكنني غير متأكد بأنني أرغب في أن يكون لي عائلة هذه اللحظة، ولكنني أرغب بذلك يوما ما.

- المرشــد: يبدو أنك بـدأت تفكر بالمستقبل أكـثر وأكثر (يلاحظ المرشد فيمـا يتعلق فـي البيت والأسـرة، تأتـي توقعات القيـم عالية فـي اختبار بـروز أهمية الدور، بينمـا لا تظهر المشاركة والالتـزام كذلـك. ويبـدو أن هذا ينـاسـب تصريح المسترشد، حيـث إن البيـت والأسرة ليسا التزامـا فوريا بالنسبة له، ولكنهما قد يكونا كذلك فـي المستقبل). ويستمر المرشد والمسترشد بمناقشة الخطط والأهداف. وهما يستعدان للتحدث حول اختبار الميول لسترونج كامبل. ويبدأ المرشد بالتحدث عن غرض هذا الاختبار لوضعه في سياق الحديث. المرشد: لنلق نظرة على نتائـج اختبار الميول لسترونج كامبل. فهي مفيـدة فـي التحدث عن الميول والمهن حسب أهمية العمـل لـك (حيث لا يرغب المرشد بتضخيم قيمة الاختبار، بـل يرغب في تأسيس سياق لهذا الاختبار).

- المسترشد: حسنا وما النتيجة؟

- المرشــد: عنـد النظر إلى النتائـج نستطيع أن نعرف العمـل الذي يبدو لك بأنـه وسيلة لغاية. فأنت، بالتأكيد، ترغب في الحصول على الأشياء التي يوفرها لك العمل. سوف يساعدك هذا الاختبار فـي فهم مقدار تشابه ميولك مع ميول اشخاص آخرين في مهن مختلفة.

- المسترشد: عندما تتحدث، يبدو هذا مهما، لقد كنت أفكر بما أرغب بعمله ومع ما اقوم بعمله. وكان لدي اهتمام أقل بما أقوم بعمله.

- المرشــد: يبدو أن أحد مجالات ميولـك الأساسية تكمن في الرياضـة والمبيعات (يبدأ المرشد بأعلى علامتين فـي مقياس الميول الأساسية).

- المسترشـد: نعم، ارغب فـي الحقيقـة واستمتع بلعب التنس والسلـة والطائرة وسباق القوارب والسيارات.

- المرشــد: يبدو الأمــر كذلك، حيث إن اختبار القيم الذي أجريتـه يظهر تركيزا على المخاطرة أيضـا (يرغـب المرشد في دمـج علامات الاختبار مـع بعضها البعض وتشكيـل انطباعا أكثر وضوحا عن المسترشد).

- المسترشــد: المبيعـات ممتعـة بالنسبة لي، ولم يحـدث أن فكرت بذلك من قبـل. أعتقد بأنني أرغـب بها فهي تحدٍ حقيقي. لقـد قضيت أحد فصول الصيف وأنا أحـاول ان أبيع اكبر كمية ممكنة عندما كنت أعمل في محل لبيع العدة، وكانوا يعطونني عمولة، وكان عملا جيدا.

- المرشــد: يبدو أنك كنت راضيا كثـيرا عن هذا الانجاز (يستمع المرشد عن أهمية الانجاز فـي حيـاة المسترشد ويقوم بتعزيزه. وعند هذه النقطة، يكون المرشد على وعي بأن قيم المسترشد

مختلفة جدا عن قيمه هو بالذات؛ حيث إن قيم المرشد إيثارية اكثر وإبداعية، بينما كانت قيم المسترشد موجهة نحو الإنجاز والمكافآت الاقتصادية. ولا يرغب المرشد في التقليل من قيم المسترشد فقط لأنها مختلفة عن قيمه). وفي الوضع الإرشادي الذي يستخدم أربعة اختبارات مختلفة، من الممكن إعطاء نظرة استشراقية جيدة حول عملية تفسير الاختبار ككل. ومع ذلك، فإن غرض هذا التوضيح إظهار الكيفية التي يمكن بها المرشد أن يستخدم مفاهيم سوبر التطورية واختباراته في مساعدة شخص في مرحلة الاستكشاف. وأن القضايا المهمة في مرحلة الاستكشاف مختلفة تماما عن تلك الموجودة في مرحلة التأسيس.

**ثانيا: التأسيس Establishment :** تتراوح هذه المرحلة من عمر *25-45*. وبشكل عام، ترجع هذه المرحلة إلى تثبيت الشخص في عمله عن طريق الحصول على وظيفة قد تعني بداية حياة العمل، وفي مهن المهارات والادارة والحرف، يعني ان الوظيفة قد تبقى ثابتة لعدد من السنوات. وفي المهن شبه الماهرة أو غير الماهرة، لا يعني التأسيس بأن الشخص سوف يكون ثابتا في وظيفة معينة أو مؤسسة معينة. بل يعني أن الشخص سوف يعمل معظم حياته. وتعود المراحل الفرعية من الاستقرار والتعزيز والتقدم إلى السلوكيات المهنية التي تحدث عندما تبدأ حياة العمل، وفيما يلي توضيحا لها:

*1*. الاستقرار *Stabilizing* يتطلب البدء في العمل حداً ادنى من الثبات. ويحتاج الفرد لمعرفة أنه في هذا العمل لمدة لا تتجاوز أشهر قليلة، ويتعلق الاستقرار بالثبات في عمل ما والقدرة على تلبية متطلبات تمكنه من البقاء به. وهنا قد يشعر الفرد بالخوف حول امتلاكه للمهارات الضرورية للبقاء في العمل. وعندما يصبح الشخص أكثر ارتياحا، يبدأ في دعم مركزه.

*2*. التماسك والدعم *Consolidating* حالما يثبت الشخص بمركزه، الذي يحدث عادة في اواخر العشرينات واوائل الثلاثينات، يحدث تعزيز. ويبدأ الشخص بالظهور بمظهر الأكثر ارتياحا بعمله، ويرغب بأن يكون معروفا بأنه منتج ولديه الكفاية ويمكن للآخرين الاعتماد عليه. ويرغب الأفراد في أن يعرف رؤسائهم وزملاؤهم في العمل أنهم يستطيعون تأدية العمل بشكل جيد. وعندما يدعمون مركزهم ويشعرون بالأمان الذي يمكنهم بعد ذلك من التطلع إلى التقدم إلى مراكز أعلى.

*3*. التقدم *Advancing* يحدث التقدم في أي وقت من مرحلة التأسيس، ولكنه يحدث عادة بعد التأسيس والدعم. ويرجع التقدم إلى الانتقال إلى الأمام إلى مركز فيه مسؤولية أكبر وأجر أعلى. وهناك قلق، وبشكل خاص في الأعمال، يتعلق بالتقدم إلى مراكز ذات سلطة أعلى. ومن أجل القيام بذلك، يخطط الفرد عادة كيفية التقدم إلى الأمام وتحسين فرصه في الترقية. وهو يرغب أن يعرف المشرفون عنه أنه يقوم بعمل جيد وأنه قادر على تحمل مسؤوليات أكثر.

**مثال:** تبلغ ليلى اليوم الثامنة والعشرين، وتعمل كمعالجة فيزيائية اي تعمل مع أناس يعانون من كسور في العمود الفقري. وهي تعيش في مدينة كبيرة، غير متزوجة، وتعمل في مستشفى معروف وطنيا مع طاقم مؤلف من العديد من المعالجين الفيزيائيين. لجأت ليلى للإرشاد لأنها لم تكن سعيدة في حياتها الخاصة أو في عملها. ولقد انهت مؤخرا علاقة خطوبة استمرت 3 سنوات، وتجد أنها تشعر بالوحدة؛ حيث إنها لم تكن على علاقة مع أصدقاء، بسبب ارتباطها عاطفيا. ومع انها كانت تنوي الذهاب إلى كلية الطب إلا أنها كانت خائفة من عدم قدرتها على تمويل دراستها، ولا تستطيع أن تبقى في الجامعة لمدة 4 سنوات، كما أنها بحاجة إلى دخل فوري. وهي الآن تشك بهذا القرار وتحاول أن تقرر فيما إذا كان عليها أن تتقدم إلى كلية الطب. واضح أن اختيارها كان ضمن مجال الصحة ولكنها مترددة في تقديم الطلب. وهي تشعر بالإحباط في عملها وتشك في كفاءة المشرفين عليها، وتشعر بأنها محددة بواجبات عمل المعالجة الفيزيائية. وتتساءل فيما إذا كانت ستشعر بسعادة أكثر لو أنها تحملت مسؤولية أكبر تجاه مرضاها. تماما مثلما يفعل الأطباء مع مرضاهم. وعند ارشاد ليلى، يقرر المرشد أن يستخدم اختبار بروز أهمية الدور واختبار الميول المهني للراشدين ومقياس القيم. ويأمل المرشد أن تساعد هذه الأدوات ليلى في فهم أهمية العمل في حياتها، والقيم والميول المهنية التي تهمها أكثر من غيرها. لاحظت ليلى ان هناك فروقا بين علاماتها في اختبار بروز اهمية الدور، وعلامات الالتزام وتوقعات القيم، وكانت أكثر مشاركة في العمل، ثم النشاطات الترفيهية، ثم البيت والأسرة. كما حصلت على علامات عالية في مقياس القيم في الاستقلال وأسلوب الحياة والتفاعل الاجتماعي والانجاز. ويظهر اختبار الميول المهنية للراشدين أن ليلى لديها اهتماما واضحا بمرحلتي البلورة والاستقرار. أما مراحل التطور الأخرى فكانت ذات اهتمام قليل بالنسبة لها. وبعد التحدث معها حول شعورها بالوحدة وقلقها لعزلتها الاجتماعية خلال الجلسة الأولى، عرضت ليلى مشكلاتها المتعلقة بالمهنة على المرشد في بداية الجلسة الثانية. وقام المرشد بمشاركة ليلى بدراسة نتائج اختبار بروز اهمية الدور واختبار الميول المهنية للراشدين.

- المسترشدة: إن العمل مهم جدا بالنسبة لي فمجرد تمكني من الحصول على عمل في المستشفى لا يعني أنني أنجزت شيئا عظيما، ولكنني بينت للآخرين أنني أستطيع الاعتناء بنفسي.
- المرشد: من المهم أن تستطيعي الوقوف على قدميك (يسمع المرشد ليلى تتحدث عن التأسيس ويرى التوازن بين هذا النقاش وعلاماتها العالية في مقياس التأسيس).
- المسترشدة: حقا هذا مهم بالنسبة لي. اعتقد الآن أن الأكثر أهمية بالنسبة لي لأنني انفصلت

عـن خطيبي، ولقد مرت بعض الأوقات أعتقدت فيها أننـا سوف نتزوج، وعندما اكتشفت في النهاية أنه يخدعني انتهت علاقتنا ولم يبق لي الآن إلا العمل.

- المرشد: من المزعج أن تفكري الآن بأن أمر الزواج وانجاب الأطفال، الذي يبدو مجهولاً (كان المرشـد على وعي ببروز مقدار تأثر ليلى العميق بالبيت والأسرة، ويبدو صعبا عليها أن تتخيل هذا الدور الآن).

- المسترشـدة: لقـد كان هذا صعبا جـداً. يبدو أننـي أصبحت الآن على وعي أكـثر بما يقوم به الناس في العمل، ولا أعني ما يقومون به تجاه المرضى فقط، ولكن احيانا أفكر بما يقومون به عندما يذهبون إلى البيت. عندما كنت أعيش مع خطيبي، لم أكن أفكر بهذا.

- المرشـد: يجـب أن تفكري بنفسك ومـا سوف تفعلين (عدم المشاركة فـي دور بارز واحد، وهو الذي يتعلق بتكوين بيت وأسرة، أدى إلى الشك بالأدوار البارزة الأخرى).

- المسترشـدة: مع ذلـك، فأنا أحب النـاسـ الذين أعمل معهـم ولا زلت أستمتـع باللقاء معهم، وأشعـر بأنني جزء منهم، وأهتم بما يسيرون عليـه، الا انني أستغرب فيما إذا كنت أسير في الاتجاه الصحيح.

- المرشد: يبدو أننا يجب أن نتحدث أكثر عن كلية الطب. لقد تطرقت إلى هذا في المرة السابقة (تبـدو ليلـى وكأنها ترغب في تدوير الموضوع بمعنى أنها ترغـب بالشك في خياراتها والعودة إلى مرحلـة البلـورة. والأكثر من ذلـك، تقدر ليلى العمـل الاجتماعي، وتؤكـد ذلك علاماتها العالية في مقياس القيم).

- المسترشدة: نعم، وإنني أعرف الآن الكثير عن العلاج الفيزيائي والأطباء أكثرمن ذي قبل.

- المرشـد: يبدو أن لديك خـبرة عملية أكثر مما حصلت عليها من خـلال دراستك (يسمع هنا المرشـد كيـف أن معلومات ليلى عن عالم العمل قـد ازدادت، وكيف أنها قد ترغب بالعودة إلى مسألة الاختيار المهني بمعلومات جديدة).

- المسترشدة: لا أرغب في الحقيقة الاعتماد على أي شخص، أريد أن أقوم بما أود عمله.

- المرشد: وما هو؟ (يبدو استقلال ليلى وإحساسها بمن هي وماذا تريد واضحا وقويا).

- المسترشـدة: العمل مـع الأطباء ومعالجة النـاسـ المصابين يروق لي، وأعتقـد أنني أرغب في القيام بهذا العمل.

- المرشد: يبدو أنك ترغبين بهذا، ولكنك تشعرين بالخوف (لفهم التردد بين مرحلتي التأسيس

والبلـورة، حيث يرى المرشد ليلى تبدأ بالعمل فـي وظيفة معينة، وتبدأ بحب هذه الوظيفة، وإذ تـرى أن الوظيفة الأخرى فيها امكانيات أكثر. وبشكل مـن الأشكال، يمكن النظر إلى التغيير مـن المعالج الفيزيائـي إلى الطبيب كتقدم، وليس تغييرا في المهنـة. وإذا ما نظرنا إلى الأمر مـن هذه الناحية، يمكن أن يكون أقل إيلاما. ومن ناحية أخرى، فإن العودة إلى الجامعة لعدة سنوات يكون أكثر تقدما).

إن استخدام أدوات سوبر ومفاهيمه لمساعدة ليلى فـي التعامل مع علاقتها وقضاياها المهنية، يوفـر نموذجـا تنظيميا للمرشد. والقدرة على التعرف على مرحلة الحيـاة والانتقال إلى الأمام او الى الخلـف، وضمنهـا يمكـن أن يكون مفيـدا التغير في نوع الحيـاة. والأكثر من ذلـك، فإن دور العمل يمكن أن يغير حياة الفرد ورؤيته حسب الأدوار الأخرى: البيت والأسرة ووقت الفراغ وخدمة المجتمـع والدراسـة، ويمكن أن يكون مفيدا. وتعـد قيم ليلى مهمة جدا فـي صنـع قراراتها. وتوفر مفاهيم القيم لدى سوبر وسيلة لتصنيف القضايا المهمة التي تتصارع معها ليلى.

وعلـى الرغـم من المراحـل الفرعية من التأسيس والدعـم والتقدم يساعد فـي فهم القضايا المهنيـة التـي تواجـه ليلى، والمشـكلات التي قد تحـدث فـي وقت متأخـر من مرحلـة التأسيس قد لا تتـم معالجتهـا. ويحدث توتر منتصـف العمر الذي يحدث فـي بداية الأربعينـات الذي لم يتم التعامـل معه سـواء فـي مرحلـة التأسيس او فـي مرحلـة المحافظة. وهما يقترحـان مرحلة أخرى يطلـق عليها "التجديد" التي يواجه فيها الفرد أزمات منتصف العمر، التي تضم إعادة اختبار أولويات الفـرد الشخصية والمهنية، والقيـام بتغييرات مرتكزة على هذا الاختبار وعمـل مخططات مختلفة تتعلق بالمستقبل. وترتكز اقتراحاتهما جزئيا على نتائج ويليامز وسافيكاس (*Wiliams and Savickas، 1990*) الذيـن وجـدوا أن أوائل الأربعينات هي عمر الزلازل الشخصـي بالنسبة للعديد من الأفراد الذين أجريـت عليهم الدراسات. وقـد تواجه ليلى مثل هذه القضايا عندما لا تكون مستقرة فـي وظيفتها إما كمعالجة فيزيائية أو كطبيبة.

**ثالثا:المحافظـة Maintenance** تمتـد هـذه المرحلة مـن عمـر *45 65*- سنة، وقد لا يتقـدم الفـرد فيها، ولكن يحافظ علـى مكانته فـي عمله. وقد يختلف هذا مـن فرد لآخر اعتمادا على القدرات الجسدية وخطط الشركة ووضعه المادي الشخصي والدافعية. وتوجد مراحل فرعية لهـا: الإبقـاء والتحديث والتجديد فـي تسلسل زمني، وهذه المفاهيـم مفيدة للمرشد لأنها تساعده فـي التوسع فـي معنى مرحلة المحافظة.

*1*. الإبقـاء *Holding*: إنه مـع حصول الفرد على مستوى معين من النجاح، يكون مهتما بالإبقاء علـى المركز الذي وصل إليه، وانه يتعلم أشياء جديدة للتكيف مع التغيرات التي تحدث فـي المركز.

ويكـون على وعـي بالنشاطات التـي ينخرط بها زمـلاؤه العاملين. وفـي بعض الشـركات، قد يرى الأفـراد فـي التقاعد المبكر او الاستغناء مصـدرا للخطر. وهذا دافع كاف للفـرد للإبقاء على ما لديه.

2. التحديـث *Updating*: في عدد من الحالات، لا يكون الإبقاء على الوظيفة كافيا، فعلى سبيل المثال، يتطلب المحافظة في وظائف التعليم فـي المجال الصحي حضور الموظف برامج تعليم المستمر. وان حضـور هـذه البرامـج يجعلهم على علـم بالتغيرات التـي تحصل في مجـال عملهم. وهناك نشاطـات أقـل رسمية، مثل ندوات التعليـم المستمر التي تضم اجتماعات مهنيـة وتبادل الزيارات للاطلاع على التطورات الحديثة في المجال، ومقابلة الناس الذين أجروا تحديثا لمعرفتهم.

3. التجديـد : *Innovating* يشبـه التجديد نوعا ما التحديث وهو يرجـع إلى التقدم في المهنة. وقد يكون هذا غير التحديث، بل يمكن القيام ببعض الاسهمات في الميدان. وتطوير وسائل جديدة لتحسـين العمـل أو لتعلم مجـالات جديدة من العمل، وقد يبـدو التجديد كما لو أنـه يناقض فكرة المحافظـة، ومـع ذلك، ففي معظـم الوظائف، وخاصـة الوظائف ذات المستوى العـالي، إذا توقف العاملـون عن تعلم اشياء جديدة، لن يحافظوا على وظائفهم، ولكنهم ينحدرون ويتعرضون لخطر فقدان مركزهم.

**مثـال:** يبلـغ محمود 57 عاما من العمر، ويعمل بائعا فـي شركة تأمين، وهو يتحدث إلى طبيبته حول التعب العام الذي يشعر به مع آلام تصيب أسفل ظهره.

- المسترشد: أشعر بالتعب أكثر مما كنت أشعر به في السابق.
- الطبيبة: لم تظهر أي من الفحوصات وجود أي خطأ معك، كيف تسير حياتك؟ ( تقرر الطبيبة أن تستغـل الوقـت في الاستماع إلى محمود وأن ترى إذا ما كانـت تستطيع مساعدته، او تقوم بتحويله إلى المرشد او أخصائي او طبيب نفسي).
- لا تعـرف الطبيبـة ما قدمه سوبر، ولكـن لديها فكرة عـن نظرية مراحل الحيـاة، لذا حولته لمرشد.
- المرشد: كيف تصف حياتك اليومية؟
- المسترشـد: يسير ابناي التوأمان سيرا حسنا في عملهما، وتحب زوجتي عملها، فالأمور تسير بشكل جيد بالنسبة لهم.
- المرشد: ولكن، كيف تسير الأمور معك؟

- المسترشـد: فـي البيت الأمور جيـدة. رزقنا بحفيدين، وهذا شيء رائع، ولكن تسير الأمور في العمل كما هي دائما.

- المرشـد: وكيـف ذلك؟ (يريـد المرشد أن تعرف أكـثر عن دور محمود العامـل، حيث يبدو أنه سعيد فـي بيته وبين عائلته).

- المسترشـد: إنـه قاتم تماما. فهـم يعقدون النـدوات، وأحصل على المواد فـي جميع الأوقات، ولكنها تشبه المواد القديمة لذلك لا أقرا إلا نصفها.

- المرشد: ما الذي يمنعك من قراءتها؟ (يعرف المرشد قيمة تحديث المعلومات وتجديدها، يأمل أن يتمكن من توصيل هذا الى محمود)

- المسترشـد: لا أعـرف، هنـاك العديـد من هـؤلاء الناس الجدد الذيـن يفـدون إلى الشركة، ويخبرونني بماذا يجب أن افعل، وكيفية فعله. لقد عملت قبلهم لأكثر من *20* عاما.

- المرشـد: يبـدو أنك تكره أن يخبروك بماذا يجب عليك فعله كما لو أنهم لا يحترمونك (يرغب المرشد في استكشاف الحقد الذي يشعر به محمود معتقد أن هذا قد يعيق تقدمه في العمل، ويسهم في شعوره العام بالتعب).

وفـي هـذا المثال، وعن طريق امتـلاك بعض المعلومات عن مراحل الحيـاة، استطاع المرشد أن يكـون حساساً تجاه المسترشد الذي يقابله، وأن يبدأ فـي استكشاف قضايا ذات أهمية. وفيما بعـد، قـد تقرر متابعة ارشاد في جلسـات اخرى. أما الآن، فلقد استخـدم معرفته بالتطور المهني للراشدين، وأهمية أدوات الحياة المتعددة لتشخيص قضية نفسية مهمة للمسترشد.

**رابعا:الانفصـالDisengagement:** فـي هـذه المرحلة إذا لم يقم الأفـراد بتحديث معرفتهـم فـي المجـال، وإذا لم يبذلـوا بعض الجهـود للتحديث، سـوف يتعرضـون لخطر فقدان وظيفتهـم. وفي المثال السابق، قـد يكون محمود متعرضا لهذا الموقف، وقـد يكون بدأ بالانفصال عـن عمله. وفي بعض الأحيان، تأتي الحاجة للانفصال من قيود جسدية. فعندما يصل الشخص الـذي يعمـل بالأعمال التي تحتاج الى قوة جسدية في سن الخمسينـات أو الستينات؛ مثل اعمال البنـاء والدهان، يجـد انه لم يعد قادرا على العمل لنفس المدة الزمنيـة، وبنفس السرعة التي كان يقـوم بها فـي الماضي. وأطلق (*Super، 1957*) علـى هذه المرحلة أصـلا اسم "الانهيار، ولكنه قام بتغيير الاسم بسبب الى الابطاء لمدلولاته السلبية للعديد من الناس؛ إذ إن الناس يبدؤون بالتباطؤ فـي قدراتهـم الجسدية وقدرتهم على التذكر، فإن هذا هو العمـر المرتبط بالحكمة أيضا. ويمكن للناس أن يستمروا فـي استخدام طاقاتهم العقلية للنمو، وفي نفس الوقت ينفصلون عن نشاطات

متعددة، ويمكن اعتبارها مهمة يقوم بها كبار السن.

1. الإبطـاء *Decelerating*: هـذا يعني ابطـاء مستويات العمل المناطة بالفـرد، وقد يعني هذا العثـور على طرق أسهل للقيام بالعمل. وقـد يجد آخرون أن من الصعب التركيز على أشياء بنفس الطريقة التي كانوا يقومون بها عندما كانوا شبابا. ويعد الابتعاد عن المشكلات الصعبة فـي العمل، والرغبة فـي تجنب الضغوط التي لا نهاية لها علامات على الابطاء.

2. التخطيـط للتقاعـد *Retirement Planning*: علـى الرغـم مـن أن بعض الأفـراد يبدؤون التخطيـط للتقاعد مبكـرا، إلا أن معظم الأفراد يتعاملوا مباشرة مع التخطيط للتقاعد، وتخطيط لنشاطـات يتم القيـام بها خلال مرحلة التقاعـد. فالتحدث مع الأصدقاء ومرشـدي التقاعد في العمـل وغيرهم يساعد فـي انجاز هذه العملية، وقد يختار بعض الأفراد عملا جديدا بدوام جزئي أو عمـلا تطوعياً، وقـد يقومون بالعودة إلى مرحلة البلورة وإعادة قياس الميول والطاقات الجسدية والعقلية والقيم.

3. حيـاة التقاعـد *Retirement Living* وهـذه المرحلة شائعة لدى الناس فـي أواخر الستينات ممـن يمرون بتغيرات فـي ادوار الحياة. وقد يصبـح للنشاطات الترفيهية والبيئة والأسرة وخدمة المجتمـع أهميـة أكثر فـي الوقت الذي يصبح فيه العمل أقل أهميـة. ومن المفاهيم المهمة في حياة التقاعد المكان الذي يعيش فيه الفرد، واستخدام وقت الفراغ الذي قد يأتي مع التقاعد. ومع ازدياد عدد المسنين بعد عام *2000* كان حوالي نصف سكان الولايات المتحدة فوق الخمسين، وهناك حاجة كبيرة لمعالجة القضايا الفرديـة التي يواجهونها في مرحلة التقاعد. وهنـاك اقتراحات إرشادية موجـودة فـي كتاب "ارشـادات للتقاعـد". وأن التقاعد يكون أكـثر نجاحا عندما يقـوم الأفراد بالتخطيـط لتقاعدهم. وهـؤلاء الذين يتقاعدون لأسبـاب سلبية مثل سوء الصحـة، يكون لديهم علامـات رضا عن الحياة أدنى من اولئك الذين اختـاروا أن يتقاعدوا طوعيا. وأن المتقاعدين في وقـت مبكـر، والذين تكيفوا بشكل جيد مع التقاعد، لديهم أهـداف ثابتة وذات معنى لإثراء نوعية حياتهـم. وبشكل عـام، وجد أن الرجال من عمر (*50-72*) رضاهم عـن الحياة في فترة التقاعد أكثر من النسـاء.

**التدويـر Recycling**: ليس على كل فرد أن يتبع هـذه المراحل الحياتية وبالترتيب المذكور هنا. فالكثير من الناس لا يقومون بذلك. ويقوم العديد منهم بإعادة تقويم خططهم المهنية خلال حياتهـم. وعندما يقومـون بذلك، فإنهـم يدخلون مرة أخـرى مرحلة الاستكشـاف وإعادة تقييم القدرات والميول والامكانات. وفـي دراسة لسمارت وبيترسون(*Smart and Petrson، 1999*) أجريت علـى الأستراليـين، أكدا مفهوم التدوير، ووجـدا أن الرجال الذين قاموا بتغيـير المهنة لم يظهروا

قلقــا أكـثر فـي مرحلة سوبر الاستكشافيــة من الرجال الذين لم يغيروا المهــن. وفـي اختبـار الميول المهنيــة للراشديــن استخدم سوبــر بندا واحدا لتقرير حالــة التدوير، فانه بعـد العمل فـي الميدان لفــترة وجيزة، والانتقــال إلى وظيفة أخرى لسبب او اخر، مثل الراتــب، وفرصة النمو، والانغلاق، وغيرهــا. وعندما يتعلـق الانتقال بتغيير المجال وليس مجرد العمل لدى صاحب عمل آخر فـي نفس المجــال، يطلق عادة على هذا "تغيــير المهنة". ونقدم تاليا خمس عبارات تمثل مراحل متعددة من تغيير المهنة. اختر العبارة التي تمثل وصفا لوضعك المهنـي:

1. لا أفكر بالقيام بتغيير فـي مهنتي.
2. أفكر فيما إذا اردت أن أقوم بتغيير في مهنتي.
3. أخطط للقيام بتغيير المهنة، ولقد قمت باختيار مجال للانتقال إليه.
4. قمت باختيار مجال جديد وأحاول أن أبدأ العمل به.
5. قمت مؤخرا بالتغيير والاستقرار في مجال جديد.

والحـوار التــالي جزءاً مـن المقابلة الأولية بين محمـد البالغ من العمر 64 عامـا، الذي يعمل صحفيـا فـي مدينة متوسطـة الحجم فـي الجنوب، ومرشد أحد اعضـاء هيئة الصحيفة. ومحمد انتقل إلى الجنوب عندما كان في الثانية عشرة من عمره، وعمل فـي الصحافة مدة 37 عاما. ولمدة 25 عاما عمل لدى الصحيفة. واشترك فـي وضع خطة راتب تقاعدي. يتطلب عمله حركة مستمرة ومقابلـة سياسيين ورجــال الشرطة في جميع أنحــاء الدولة. وخلال الخمسة عشــر عاما الماضية ازداد وزن محمــد بشكل ملحوظ وأجرى عملية فـــي قلبه قبل 3 أعوام. وهو يجد أنه يفتقد العزيمة التــي كان يمتلكها، ويشعــر بالتعب الشديد فـي نهاية اليوم. وكان يتطلــع إلى التقاعد. وقام محمد والمرشد بمراجعة الجوانب المادية للتقاعد:

- المسترشـد: كنت فـي الحقيقــة اتطلع للتقاعـد للاسترخاء بسبب تراجع صحتــي. أخطط أن أعمل 30 ساعة فـي الأسبوع فـي التسعة اشهر القادمة.
- المرشـد: وبعد ذلك؟ (استخدام المعرفة بنظريــة سوبر حول مراحل الحياة، ولكن دون معرفة اختبارات سوبر، يعرف المرشد أن محمد يناقش مرحلة الإبطاء المتفرعة من مرحلة الانفصال، ويبدو أن تركيزه الرئيسي على هذه المرحلة، وليس على التخطيط للتقاعد او حياة التقاعد).
- المسترشــد: لقــد دفعت ثمن المنــزل، وسوف تعمل زوجتي لعــدة سنوات أخــرى. سوف أجلس لمشاهدة التلفاز.

- المرشد: هل يبدو هذا ممتعا لك؟ (توقع ترك دور العمل النشيط إلى دور سلبي جدا فيه القليل من الحركة قد لا يكون واقعيا).
- المسترشد: حسنا، هذا كل ما أود فعله.
- المرشد: وماذا أيضا؟
- المسترشد: هناك شيء كنت دائما أرغب به، العمل في برنامج محو الأمية لتعليم الكبار الذين لا يستطيعون القراءة، وأولئك الذين يواجهون أوقاتا صعبة وهم يتعلمون القراءة والكتابة. فقد ساعدتني هذه البرامج عندما كنت صبيا في تعلم اللغة بسرعة، وأتذكر انني حصلت على علامات أعلى من الأطفال في المدرسة. لقد رأيت العديد من الناس يعانون هنا لأنهم لا يستطيعون القراءة او الكتابة.
- المرشد: يبدو أنك فكرت في هذا من قبل (الانتقال من عمل نشيط إلى دور خدمة المجتمع يبدو انتقالا مريحا).
- المسترشد: كنت أفكر بهذا قليلا عندما كنت أجري المقابلات مع بعض الأشخاص من كانوا لا يجيدون الكتابة والقراءة، ووجدت نفسي أعطي عددا أكبر من النصائح للشباب الذين يأتون للمكتب.
- المرشد: يبدو أنك تحب التدريس (التعرف على ميول مختلفة قد يكون مفيدا لمحمد والمرشد عند التدوير إلى مرحلة البلورة، وهذا التدوير ليس دراميا؛ حيث إن لدى محمد الفرصة للقيام ببعض التدريس وهو يفكر بهذا الأمر).
- المسترشد: حسنا، لم يحدث وأن أتيحت لي الفرصة للقيام ببعض التدريس، ولكنني أقوم بذلك بشكل غير رسمي. وأحاول أن لا أكون بغيضا في ذلك. معظم الصحفيين لديهم أسلوبهم الخاص بهم ولا يرغبون في أن يخبرهم احد بما يجب أن يقوموا به. وقد يبدو هذا غريبا بالنسبة لك، ولكنني أرغب بالقيام بشيء تجاه الاخرين الذين لم يحصلوا على ما حصلت عليه.
- المرشد: يبدو أن مساعدتهم سوف يكون لها معنى (قيم الإيثار والهوية الثقافية تشكل أساس رغبة محمد في تغيير دوره بشكل إيجابي في خدمة المجتمع).

من هذا المثال المختصر، يمكننا رؤية الاستفادة من مراحل الحياة، وبروز اهمية الدور المتعلقة بنظرية سوير، وبدونها قد يستخدم المرشد فقط حدسه الخاص ليقرر ما عليه أن يبحث عنه

لمساعــدة محمــد. وليستفيــد من الكميــة الواسعة من الأبحــاث وتطور المفاهيم التــي كانت جزءاً مــن عمل سوبر وزمــلاؤه، ولا يعني هذا أن نظرية سوبر هي النظريــة الوحيدة، بل هناك نظريات أخرى لها نفس الأهمية للأبحاث التي أصدرها سوبر، كما أنها غير مرتبطة بشكل مباشر بالتطور المهني. ومع ذلك، فإن استخدام أي من النظريات سوف يكون أفضل من الاعتماد فقط على الحس الداخلي.

## مراحل الحياة لدى النساءLife Stages of Women

علــى الرغــم مــن الاعتقاد الدائم بــأن نظرية سوبر هــي نظرية موجهة للذكــور من الطبقة المتوسطــة، الا ان سوبــر ولفترة طويلة اهتم بالنمــاذج المهنية للنساء، واقــترح وجود سبعة نماذج مهنية للنساء:

*1*. نمــط الأعمال المنزلية المستقــرة *Stable Home Making* وهو نموذج مهنة رعاية البيت؛ إذ تتزوج النساء بعد انهاء تعليمهن بفترة قصيرة، ولا يكون لديهن أية خبرة عمل مهمة بعد ذلك.

*2*. نمط العمل التقليدي *Conventional* تدخــل النساء العمل بعد المدرســة الثانوية أو الكلية، ولكــن بعد الــزواج قد تتوقف عــن العمل لتتفــرغ لشؤون البيــت أو تجمع بين المهــن التقليدية التي تساعدها فـي الحفاظ على دورها فـي رعاية الاطفال والبيت.

*3*. نمــط العمــل المستقــر *Stable Working*: بعد المدرســة الثانوية أو الكلية تعمــل المرأة بشكل مستمر طوال حياتها.

*4*. النمط المزدوج *Double Track* وهو نموذج المهن ذات المسارين: ويميز هذا النموذج النساء اللواتي يجمعن بين المهنة ورعاية البيت خلال حياتها.

*5*. النمــط المتقطــع *Interrupted* وهو نموذج الانقطاع عن العمــل والعودة: تدخل المرأة مجال العمــل يليــه الــزواج ورعاية البيت، ثــم العودة مرة أخــرى إلى مجال العمل بعــد أن يكبر الأطفال ويتمكنوا من رعاية أنفسهم.

*6*. النمط غير المستقر*Unstable*: وفـي هذا النموذج تترك المرأة العمل، وتعود إليه، ثم تتركه، ثم تعود إليه وتتكرر الدورة مرة بعد مرة.

*7*. نمــط المحاولــة المتعــددة: *Multiple – Trail* وهــو نمــوذج التجربة المتعــددة: وفـي هذا النمــوذج تعمــل المرأة ولكنهــا فـي الواقع لا تؤسســ مهنة. وقد يكون لديها عــدد من الوظائف غير المترابطة خلال حياتها.

ويشير سوبر (*Super،1990*) إلى أن النماذج المهنية للنساء التي تم وصفها قبل أكثر من *40* عاما مختلفة تماما الآن. ولقد حدثت العديد من التغيرات في المجتمع مما يتيح للمرأة الفرصة لدخول مجال أوسع من المهن، وعند مراجعته للتطور المهني للنساء، ووجد ان هناك العديد من الأدوار التي تقوم بها النساء ويقترح وسائل لتخطيط الأدوار المتعددة. وتفضل النساء دمج العمل والأسرة ، وليس الاختيار بينهما. وفي دراسة أجريت على *105* نساء استمرت *14* عاما، وان إمكانية التنبؤ بالسلوك المهني للنساء عن طريق وجهات نظر الأدوار المتعلقة بالجنس ونظرتهن نحو التفضيلات التي اختارها لهم أصدقاءهن وشركاءهن قبل*14* عاما. أكدت نتائج الأبحاث أن هناك أسباباً وراء رؤية النساء أنفسهن في عدة أدوار.

ولقد ركزت العديد من الدراسات على مقارنة كيفية تعامل الرجال والنساء مع الاجهاد المتزايد الذي يتطلبه العمل، وخاصة أن النساء الموظفات في دوام كلي ومتزوجات، يعانين من أعراض نفسية ودخل أقل وأعباء رعاية الزوج والأولاد أكثر، ويواجهون صعوبات عمل أكثر من الموظفين الرجال، وأن كلا من النساء والرجال وجدوا أن خبرتهم في العمل أسهمت في إجهادهم النفسي، إلا أن مستوى الإجهاد الكلي عند النساء أعلى من الرجال. وأن الاجهاد النفسي في العمل سبب الخلافات الزوجية والمشكلات في البيت بالنسبة لكل من المرأة والرجل. ووجد بارنيت وشين (*Barrent and Chen،1997*) أن الإجهاد النفسي كان مرتبطا بالوقت الذي يقضى في أداء مهام بدخل متدن، أو زيادة عدد الساعات الكلية التي تقضى في العمل المنزلي، وعندما يكون كلا من الرجل والمرأة يعملون تحت ضغط الوقت، ويتعاملون مع المطالب المتصارعة. وتواجه النساء الموهوبات أيضا صعوبات. وأظهرت دراسة طولية حول النساء الموهوبات أن العديد منهن واجهن بضعة صعوبات في تحصيلهن عندما كن مراهقات، وفي سن الثلاثين، وتحدثن عن معاناتهن من التمييز بين الجنسين ومقاومة أفراد عائلاتهم لمنعهن من تحقيق أهدافهن مما يترتب عليه صراع الأدوار، وأن المعتقدات حول امور الجنس وكمية المعلومات المتعلقة بالمهنة، وتوقعات الآخرين وظروف العمل وامتلاك حس السلطة؛ لها دور مهم في قراراتهن المهنية. وتقترح هذه الدراسات أن النماذج المهنية للنساء تكون معرضة أكثر للإجهاد النفسي والعقبات الخارجية من النماذج المهنية لرجال.

وذلك يؤثر في خيارات النساء لدخول مهن اجتماعية أو تقنية أو عدم دخولها، وعند مقارنة النساء اللواتي دخلن مهن هندسية مع أولئك اللواتي دخلن مجال تعليم الرياضيات، وجد أن توقعات النساء حول النجاح لها دورا مهما في خيارتهن المهنية. وأن اللواتي عانين من المضايقات الجنسية أوالتمييز في مواد العلوم والرياضيات، جعلهن يفكرن بانتقاء مهنة شائعة بدون تفكير،

والعثـور على مهنة تكون مناسبة بشكل أفضل للميول وللشخصية، إلا أن مرورهن بخبرات حاسمة غيرت أهدافهن المهنية. وأن النساء قد لا يتجنبن المواد التكنولوجية.

وفحصـت باردويـك (*Bradrock، 1980*) الخـبرات النمطيـة للنسـاء من حياتهـن كبالغات. ومقارنة هذه الخبرات مع مراحل سوبر للحياة. وفي الوقت الذي يحدد فيه سوبر مرحلة التأسيس علـى أنها الوقت المطلوب للاستقرار في مهنة مـا ودعم المكتسبات التي حققها الفرد، والاستعداد للتقدم في المهنة، تقترح باردويك أن العديد من النساء بين عمر *30-40* سنة ممن يكن منخرطات في مهنة، ولكن يشعرن بالقلق إزاء تأخير الانجاب. او إزاء إيجاد توازن بين دورهن المهني ودورهن الأنثـوي. وبالنسبـة لبعض النسـاء، لم يبد أن النجاح المهني فـي منتصف العمر يحقق الاستقلال، بـل إنه يزيـد من الاعتماد. وفي الوقت الـذي يقوم فيه الفرد بالمحافظة علـى مكتسباته وتحديث وتجديـد مهاراتـه المهنية، تعتقد باردويك أن العديد من النساء بين عمر *40 -50*، مرحلة التأسيس المتأخر والمحافظة المبكرة يبدأن في تطوير استقلال أكثر. فإنه الوقت الذي تترك المرأة العمل من أجـل تربية الأطفال ورعايتهم ثم العودة العمل ثانيـة. وان النساء اللاتي تجاوزن الخمسين، تكون فـي مرحلـة الإنجاز المهني. وبالنسبة لبعض النساء، فإن تقاعـد أزواجهن أو وفاتهم قد يتيح لهن فرصـاً أكثر لاتخـاذ أسلوب حياة أكثر إبداعا واستقلالية. وتركـز مشاهدات باردويك فيما يتعلق بنماذج العمل لدى النساء على اهتمام النساء بالزوج والأسرة، كما تركز بشكل أساسي على نساء الطبقـة الوسطـى والطبقـة المتوسطة العليا. كما تمـت مقارنة مراحل باردويك مـع مراحل سوبر لتذكير المرشدين بأهمية الزواج والأسرة لعديد من النساء عند اتخاذ قرار المهني والتخطيط.

إن استخدام نظرية سوبر حول النمو المهني لدى النساء، يسير وفق أدوار سوبر الخمسة (العمل وخدمـة المجتمع والدراسة والبيت والأسرة والنشاطات الترفيهية). وعند بحث نتائج اختبار بروز اهمية الدور، وجد نيفيل وسوبر (*Nevell & Super، 1986*) أن النساء بشكل عام؛ هن يضعن قيمة أعلـى للبيت والأسرة من العمل. ومـن المحتمل ان تكون مراحل سوبر للحيـاة أقل قابلية لتطبيقها على الناس الذين يكون لعملهم دور مهم. وتتعلق معظم مراحل سوبر الفرعية بالنشاطات المرتبطة بالعمل، وأنه كلما كانت النساء أقل مشاركة في العمل وأقل التزاما في العمل؛ كانت قابلية تطبيق مراحل سوبر لمدى الحياة عليهن أقل.

وأن مشكلـة تطبيق نظرية سوبر مراحل الحيـاة على النساء مستمرة. واعتمادا على دراسات متعددة حول خريجي كلية رادكليف فقد وصف فاندوتر وستيوارت (*Vendwowater and Stewart، 1997*) ثلاثة أساليب مختلفة للمهن عند النساء اللواتي لديهن التزامات مهنية مستمرة ومستقرة وذات أهميـة، وكان لديهـن احتمـال لأن يتزوجن مثـل النساء في المجموعـات الأخرى، ولكن كان

لديهـن عـدد أطفال أقل، وكانت حياتهن مكرسـة للعمل والأسرة. واتخذت النسـاء اللواتي لديهن التزامات بديلة ادوارا تقليدية، واتخذت النساء اللواتي لديهن التزامات مهنية في منتصف العمر أدوارا تقليدية عندما أنهين الكلية، ولكن تابعن بمهن ذات مستوى عال عندما كبر أولادهن. وهذه توضـح النماذج التـي تتبعها المرأة في دمج الحياة والعمل، وهي مشابهـة نوعا ما لأفكار باردويك وسوبـر. والواضح أن الفروق في ادراك النساء والرجال لأهميـة الأدوار الحياتية، وهم يحتاجون إلى التعـرف علـى نظرية مراحل الحياة، وعدة قضايا متعلقـة بمراحل الحياة لنساء في منتصف العمر، وأوضح صعوبة تطبيق نظرية واحدة على الخبرات المتنوعة للنساء في منتصف العمر.

وهنـاك دراسـة حالة قد تكـون نمطية لامرأة تعود إلى الكلية بعـد أن تربي اطفالها، تساعد فـي توضيـح كيفية تطبيق نظرية سوبر. تبلغ جمانة الثامنة والثلاثين من العمر وهي امرأة بيضاء متزوجـة مـن سائق شاحنـة، ولديها 3 أطفال فـي المدرسة. وخلال الأربع سنـوات الماضية، كانت تذهـب إلى كليـة المجتمع المحلي، وهي ترغب في التحويل إلى كليـة جامعية 4 سنوات، وهي تفضل منهاجـاً تعليمياً، ولكنها تخاف أن يكون هـذا المنهاج طويل، لعدم نقل بعض الساعات المعتمدة من مـواد كلية المجتمع. وبذلك، سوف تواجه صعوبة أكبر في العثور على وظيفة بجانب البيت. ويتقبل زوجهـا فكرة متابعة تعليمها، وانه يشكو من عدم انتباهها للأطفال، وأنه يقضي وقتا أطول معهم. وتشعـر جمانـة بالضيق من ضغطـه. ومع ذلك، فهي تستمتـع بالدراسة التي تقـوم بها، كما تطور تقديرها لذاتها كفرد كفؤ.

ووفق نظرية سوبر لمراحل الحياة، يمكننا تقديم بعض الإرشادات، ان تدمج جمانة مشاركتها فـي الدراسـة واعمال البيـت والأسرة وتلتزم بها، قبـل ان تسعى الى الاستقـلال والمكانة الأفضل والانجـاز. وأنهـا الان تقـوم بالتدويـر بـدءاً بمرحلـة البلـورة، إلا إنه يوجـد لديها عائلـة ولديها مسؤوليـات، وأنها قـد تستفيد من خبرات حياتها فـي بلورة قدراتها وميولهـا وقيمها. ولا ينطبق عليهـا وصف باردويك،1980 فيمـا يتعلق بالنساء اللواتي يبلغن 30-40 عـاما، حيث إن أطفالها فـي مرحلـة المراهقـة. ومع ذلك، فإنها نوعا مـا تشبه وصف باردويك للنساء مـن عمر 40-50 عاما. وينطبق عليها التدوير من نظرية سوبر.

## مراحل الحياة للراشدين من ثقافات متنوعة
## Life Stages of Culturally Diverse Adults

ركـزت الدراسات حول طلبة الكليات والراشدين من جماعات ثقافية مختلفة لتحديد التطور المهنــي لديهــم، وقد ارتبط بهــم تقدير النضج المهنــي للأمريكيين الأفارقة مــن طلبة الجامعات. وقــدروا هؤلاء الطلبة أدوار البيــت والأسرة أكثر من العمل والدراســة. وباستخدام أسلوب دراسة الحالــة ذكر شنجوباسكــن وكيســ (*Shngobasken and Kes، 1999*) أهمية الدخــل المادي وتعديل الأدوار للآبــاء فــي التطور المهنــي للذكور الأمريكيــين الأفارقة حتى في الوقت الــذي لم يكن فيه الآباء موجودين كنماذج للأدوار الإيجابية. وفي دراسة ل 9 نساء أمريكيات أفارقة، و9 نساء بيض وجــد أن جميــع النســاء كان لديهــن الدافع للتفوق. وكانــت النساء الأمريكيــات الأفارقة على وعي بوضعهــن كأقلية في ميادينهن، وشعرن بإحساس من الترابط مع النساء الأمريكيات الأفارقة في نفس مستواهن، أو مع أولئك اللواتي يطمحن إلى اكتساب النجاح في مجالهن. وان اتجاه الرجال والنســاء الأمريكيين المكسيكان نحو دور النساء في مكان العمل وحول مسؤولية رعاية الأطفال، أن الرجــال الأمريكيين المكسيكان كان لديهم احتمال أكــبر لأن يعتنقوا وجهات نظر تقليدية أكثر من النساء المكسيكيات الأمريكيات. وهي تنطبق على أفراد آخرين من خلفيات ثقافية اخرى.

لقــد تم توسيع نظــام سوبر للقياســ والإرشاد والتطور المهنــي ليضم مقياسا يحــدد العوامل الثقافية *C-DAC*. ويتطلب هذا النظام الانتباه إلى تداخل عوامل عالمية جماعية (عبر الثقافات) مع العوامل فردية للمرشدين. ويمكن أن يضم هذا النموذج أيضا الانتباه للدرجة التي يندمج فيها المسترشديــن من خلفيات اقليات ثقافية مــع الثقافة السائدة ( الاستيعــاب الثقافي، التغريب). إذ إن هنــاك ثقافــة جمعية عامــة بالإضافة إلى الثقافــات الفرعية. كمــا أن القضايا الاجتماعية والسياسيــة والثقافيــة والتمييــز المهني يظهر الوعي بوجــود عوائق لدخول الأقليــات لسوق العمل. وهنــاك نموذج تخطيط مهنة الحياة للأغلبية الــذي يأخذ بعين الاعتبار قضايا الحاجات والأدوار والمواهب والقيم. وجميع هذه الأساليب تجديدية من حيث تطبيقها على مجموعات متنوعة ثقافيا. ومن بين هذه التطبيقات نموذج *C-DAC*.

أن لــكل مجموعة ثقافية، لديها جوانب ثقافية تجعل تطبيق نظرية المهنة وفق مراحل الحياة غــير مناسب. وهنــاك مثال جيــد لشينام (*Shenam، 1998*) الذي يقارن الإفريقية بالأوروبية. وهو يجــادل بأن الثقافة الأمريكيــة الإفريقية تختلف عن الثقافة الأمريكيــة السائدة؛ حيث يتم تقدير الاعتماد المتبادل والمشاركة والاهتمام بالآخرين أكثر من الاستقلال والتنافس. وهي تشبه المفاهيم الجماعيــة التــي تم وصفها سابقا في نظــام *C - DAC*. وقد يظهر هذا الاختــلاف في حقيقة أن

الأمريكيين الأفارقة قد تم تمثيلهم بشكل زائد في العلوم الاجتماعية والسلوكية بما فيها العديد من المهن المساعدة. ويذكر شينام أيضاً أن "الأفريقية قد تفسر الفرق في أساليب الأمريكيين الأفارقة الادارية وعلاقتهم مع زملائهم العمال الاخرين. ويركز عمل فوندراسك (*Vendrock et al،1997*) على السياق التاريخي والاجتماعي لتطور الفرد الذي يمكن أن يؤخذ بعين الاعتبار عند استخدام نظرية سوبر لمراحل الحياة. وهناك أسلوب آخر وهو النظر إلى القضايا التطورية التي تؤثر في جميع الجماعات التي لا تكون ضمن ثقافة غير سائدة.

وقد يساعد نموذج تطوير الهوية عند الأقلية في التطبيق المفاهيمي لنظرية سوبر على أناس مختلفين. ولقد كان هناك أبحاث قليلة حول هذا النموذج. وتركز النظرية على الاتجاهات نحو الذات ونحو الاخرين من نفس الأقلية، وتجاه الأخرين من أقليات مختلفة، وتجاه الثقافة السائدة بالنسبة لفرد في مجموعة أقلية. ويصف أتكنسون ورايـنر (*Atkinson and Raynor ، 1978*). خمس مراحل يمر فيها الفرد عند التعامل مع اتجاهاتهم نحو الذات ونحو الآخرين. ففي المرحلة الأولى "مرحلة التطابق"، يفضل أفراد المجموعة الأقلية عادة قيم الثقافة السائدة على قيم ثقافتهم. وفي المرحلة الثانية، مرحلة "التنافر" يواجه الفرد ثقافة الأقلية من خلال المعلومات والخبرة، والصراع والخلط بين قيم ثقافته الأقلية وقيم الثقافة السائدة. وفي المرحلة الثالثة، "مرحلة المقاومة "أو الانغماس، وقد يرفض الفرد الثقافة السائدة ويعتنق ثقافة الأقلية. وفي المرحلة الرابعة، مرحلة تأمل النفس، يبدأ الفرد في ثقافة الأقلية بالشك في قبوله الكلي لثقافة الأقلية. وفي المرحلة الخامسة، "مرحلة النطق المتعاون"، وهي مرحلة التعبير والوعي حيث يجمع أفراد الثقافة الأقلية اي القيم الثقافية لكل من المجموعة السائدة وغيرها من الأقليات. فهم يطورون رغبة في مسح جميع انواع القيم.

وعند مناقشة هذا النموذج، كان اتكنسون ورفاقه(*Atkinson et al.، 1998*) واضحين من حيث عدم بدء جميع الأقليات في المرحلة الأولى، وانتهائهم في المرحلة الخامسة. والأكثر من ذلك، لا تكون الخبرة في المراحل على نفس الترتيب، فإن الوعي بأن هذه القضايا يمكن أن تحدث بين أعضاء جماعات الأقلية في أي وقت من حياتهم، ويمكن أن تضاف إلى استخدام نظرية سوبر التطورية مع أعضاء الجماعة الأقلية.

ولتوضيح دمج نموذج تطور هوية الأقلية مع نظرية سوبر لمدى الحياة سوف نقدم بعض الأمثلة لكل من مراحل تطور المهنة الأساسية لدى سوبر.

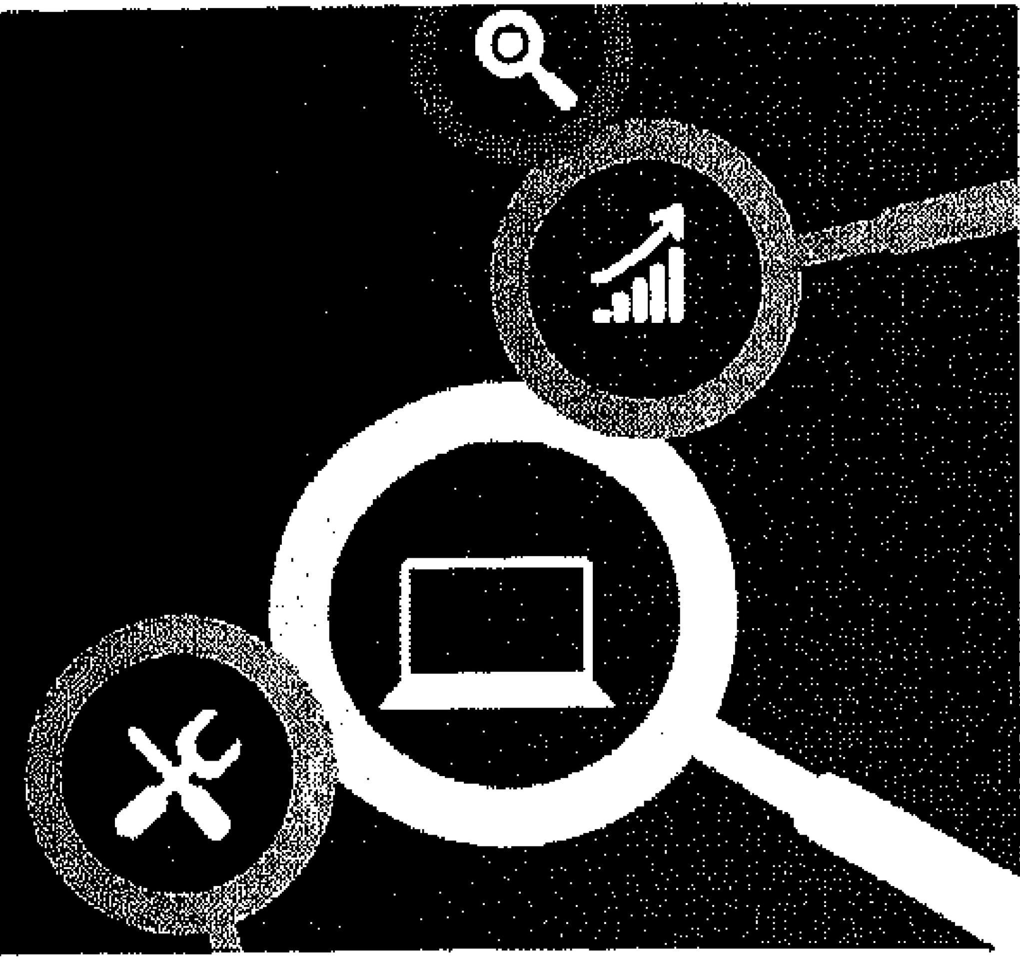
- في مرحلة الاستكشاف: لا يحتاج المرشد فقط لأن يأخذ بعين الاعتبار قياس القدرات والميول والقيم مع المعلومات حول المهنة، ولكن أيضا أن يكون على وعي باتجاه الفرد نحو ذاته ونحو

الآخريــن. فعلى سبيل المثال، عندما يكون الفرد فـي مرحلة التطابق، قد يكون لديه اتجاه تخفيض مــن قــدر الذات مما يجعل مــن الصعوبة بمكان قيــاس قدراته وميوله وقيمه بشــكل مناسب. وقد يكــون هناك أفراد آخرون فـي مرحلة التطابق ولكــن لا يشعرون بتمييز حقيقي ضدهم فـي العمل، وبذلــك يلقون باللوم على أنفسهم عندما تواجههم المشــكلات. وقد يشعر فرد فـي مرحلة المقاومة والانغمــاس بالشك بإفراط فيمــا يتعلق بنصيحة المرشد والمعلومــات المقدمة له حول عالم العمل. وكذلــك، فــإن تنفيذ خيــار المهنة قد يكون صعبــا إذا كان على الفرد أن يتعامل مــع أصحاب عمل يكونــوا مــن الجماعة السائدة. وسوف يكون من الصعب أن يصنع لنفسه مكانا فـي مؤسســة ما فـي الوقــت الــذي يكون فيه مقاوما أو غضبا من زملائه ومشرفيه فـي المؤسسة. فـي مرحلة المحافظة، عندمــا يكــون على الفرد أن يحدث معرفتــه ويجددها، مع احترام قيم المؤسســة التي يعمل لديها، يمكــن أن يخلق خلطا فـي الهوية. إذا كان الفرد فـي مرحلــة التنافر أو المقاومة أو الانغماس، ويمر بمرحلــة سوبر من الانفصال يمكن أن يكون هذا مؤلما جدا. فقد يشعر الفرد بالعزلة وبعد التقدير فــي نهاية خدمتــه. وفـي أي من مراحل سوبر، سوف يعاني الفرد من ثقافة الأقلية الذي يعاني من التنافر من مشكلات أكثر فيما يتعلق بالتكيف مع عمله ومع قيم الثقافة السائدة التي تدعمها أكثر ممــا يعاني منه عضو ثقافة سائــدة، وبهذا فقد قدم أتكنسون (*Atkinson، et، al.، 1998*) نموذجا يمكن أن يضيف بعدا للقضايا المهنية لأناس من ثقافات متنوعة.

وناقــش بومــان (*Bauman، 1993*) فائدة نموذج اتكنسون بتطور هويــة الأقليات. وفـي دراسة حول طلبة الجامعات من الأمريكيين الأفارقة، وجد أن تطوير هوية عنصرية إيجابية لم يكن مرتبطا مــع اختيار مهنــة أمريكية افريقية تقليدية بشكل دال إحصائيا. وعنــد مقارنة النساء الأمريكيات الأفارقة فـي جامعات السود مع النساء الأمريكيات الأفارقة فـي الجامعات التي يسود فيها البيض، وجــد مــاك كاون والستــون (*Mack، Kawn and Walston، 1998*) بأنــه لم تختلــف طالبات السنة الرابعة فـي جامعات السود فيما يتعلق بالثقة باختيار المهنة عن طالبات السنة الأولى فـي الجامعة نفسها، ولكن كان لديهن هوية عنصرية أعلى. ومقارنة مع ذلك، كانت لدى طالبات السنة الرابعة أكثر حزما من طالبات السنة الأولى، ولكن لم يختلفن فـي الهوية العنصرية عن طالبات الجامعة البيض. ويقترح المؤلفون أن الخبرة كأقلية فـي السود قد تثري المهارة الاجتماعية عند الأمريكيات الأفارقــة، وتساعدهن فـي تطوير حس أقوى بالهوية المهنية. وعند مقارنة الهوية العنصرية للطلبة الأمريكيــين الأفارقة مع الطالبات الأمريكيات الأفارقة، وجــد أن الهوية العنصرية كانت مرتبطة بشكل وثيق أكثر مع الهوية المهنية للنساء منها للرجال. إلا أن هنـاك حاجة الى تطبيق نماذج الهوية العنصرية على جماعات ثقافية متعددة لتوفير معلومات أكثر عن التطور المهني للمراهقين الأكبر سنا والراشدين من ثقافات اقليات مختلفة.

**قضايا تهم المرشـد:** عند التركيـز على التطور او النمو مدى الحيـاة، يمكن أن نتجنب الصعوبـات التي يمكـن أن يواجهها المرشد. فعلى سبيل المثال، المرشـد الذي أنهى الجامعة ودخل مرحلة التنفيذ حسب نظرية سوبر قد يواجه مسترشدا يخطط للتقاعد. وقد يشعر كلا من المرشد والمسترشـد بالقلق إزاء الفجوة فـي العمر بينهما. "كيف يمكن لمثل هذا المرشد أن يساعدني؟ إنه لم يعمـل ولم يـربِ عائلة كيـف يمكن له أن يعرف مـا يعنيه التقاعد؟ "وقد يشعـر المرشد المبتدئ بنفس هذا الشعور. والإجابة على هذه المشاعر المثيرة للقلق تكمن في قدرة المرشد على فهم الوضع الفريـد عن طريق الاستمـاع للمحتوى والتعاطف مـع هموم المسترشد، وكذلـك عن طريق معرفة الأمور بالوضع مثل فوائد التقاعد، ومعلومات حول خطط الراتب التقاعدي وغيرها من المعلومات المادية. والأكثر من ذلك، عندما يكون لديه معرفة بقضايا مدى الحياة ومرحلة الانفصال والشعور بالراحة أكثر.

وقـد يظهر نمط آخر مـن القضايا عندما يكون المرشد في مرحلـة الانفصال والمسترشد فـي مرحلة الاستكشاف. وقد يتساءل المسترشدون الصغار فيما إذا كان بإمكان مرشد يبلغ من العمر 65 عاما أن يساعدهم، لأن المسترشد يكون قد بدأ عمله تواً. ومرة أخرى، سوف يساعد فهم المرشد لمعرفة المسترشد بقضايا تطور المهنة والمعلومات المهنية في تخطي هذه العقبة. وعلى الرغم من أن المرشـد قد يكون فـي مرحلة الانفصال، فإن هذا لا يعنـي أنه منفصل عن المسترشد عند ارشاده. فأحد مؤشرات المرشد الجيد القدرة على وضع مراحل حياته جانبا وذلك لكي يكون الإرشاد فعالاً، وإذا كانت أدوار الحياة أو مراحلها تعيق المرشد عن استماعه للمسترشد ومساعدته له، فعلى هذا المرشد أن يترك الإرشاد.



# الفصل الثاني عشر 12

## المشكلات والازمات المهنية لدى الراشدين
## Adult Career Crises and Transitions

يمـر الراشد بالصعوبات والنقلات النوعية في تطـوره بالوظائف. من ناحية نظرية النقلات تعـود إلى الانتقال من مرحلة إلى أخرى، قد يكون الانتقال سلس مثل الانتقال من مرحلة التأسيس إلى مرحلـة الصيانـة، بالإضافة إلى الخبرات الفردية المرتبطة بالتغـيرات في النمط المهنـي لها. إن الأزمات هي أنماط أكثر سلبية وتعود إلى موقف يكون الشخص مضطراً فيه إلى تطوير وسائل جديـدة للتعامل مع مشكلة ظهرت فجأة، مثلا دراسة موس وشايفر (*Moos and Schaefer، 1986*) ودراســة هيـل (*Hill، 1949*) تؤكدان على عامل المفاجـأة وعدم الانتظام فــي الأزمات، فالأزمات المهنيــة والمواقـف التــي على الأغلب تسبـب الحاجة الى تركيز كبـير للفرد لدرجـة أنه يبحث عن استشاره لهذا الموقف. وهناك النقلات النوعية الأقل أهمية ايضا.

ويتم ارشاد الراشدين مع الأزمات والنقلات النوعية وفق نموذج هوبسن وأدم (*Hopson and Adams، 1977*) لتجسيـد رد الفعـل للمسترشدين عن الأزمات المهنيــة والنقلات النوعية، وتقديم أمثلـة لتعريف المسترشدين لمراحل متعددة من النقلات. هنـاك أزمات وظيفية تميل للحدوث مع النســاء، وهذه المواقف الخاصة سوف يتم فحصها من خـلال مفهوم هويسون وأدم *Hopson and Adams، 1980*).

**أنواع الازمات:** عرف سكولزبيرغ (*Schlossberg، 1984*) أربع أنواع من الازمات، هي:

**الأحـداث المتوقعـة:** هـي أحداث تحـدث في حياة أغلـب الأفراد ومنها التخـرج من الثانوية العامة والزواج وإنشاء عمل معين والتقاعد.

**الازمـات غـير المتوقعـة:** فهي التي لا يتوقع حدوثها، مثل موت أحـد أفراد الأسرة أو الطرد أو النقل من العمل. ويشير هوبسون وأدم إلى الأحداث المتوقعة بأنها التي يمكن التنبؤ بحدوثها وغير المتوقعة التي لا يمكن التنبؤ بحدوثها.

**الأحداث طويلة الأمد:** هي مواقف مثل الالتزام طويل الأمد للعمل، فالعمل تحت اشراف غير منطقـي أي غير عقلاني، يـؤدي الى الشعور بالضغط الناتج عن الاهتمـام بالالتزم بموعد إنجاز العمل، والظروف الجسدية الصعبة للعامل.

**الأحـداث غـير الممكـن حدوثهـا:** فهي أحـداث يتمنى الأفـراد حدوثها ولكنهـا لا تحدث أبداً للبعض مثل ترقية لا تحدث أبداً أو نقل لا يحدث أبداً. الأحداث العاملة غير الممكن حدوثها للمرأة هـي كونها لا تستطيـع الدخول أو الخروج من نطاق سيطرة العمل؛ بعضـ النساء تتمنى أن تقضي وقـت أكبر مع الأسـرة لكنها لا تستطيع بسبـب الظروف المالية، ويمكـن أن يتمنين آخريات دخول نطـاق العمـل فـي حين أن أولادهم يكـبرون ولكنهم لا يستطيعون ذلك بسبـب المسؤوليات المتكررة والمستمرة فـي المنزل أو قلة الثقة بالنفس.

وهنـاك صنف آخر من النقلات النوعية ذكرها هوبسون وأدم (*Hopson and Adams، 1980*) وهي النقلات النوعية والطوعية وغير الطوعية. والنقلات الطوعية مثل قرار ترك العمل كمحاسب والعمل كممثل. يمكن أن تكون النقلات المتوقعة غير طوعية مثل أن تعطى بعض المناطق كنطاق بيع هـو غير طوعي، ولكن يمكن أن يعرف المرء عنها مسبقاً بستة أشهر مثلاً. والنقلات غير الطوعية مثـل الطرد مـن العمل. ويمكن ان تكون الأحداث غير المتوقعة اختياريـة مثل أن يجعل الفرد نفسه قادر على إنجاز عمل ما وعدم معرفته فيما إذا كان سيحدث أم لا، ويمكنه أن يرى مدى تأثير مثل هـذا العمل على حياة الفرد لستة أشهر مقبلة. بشكل عـام الأزمات تميل إلى أن تكون غير متوقعة وغـير طوعية، أمثلـة مثل الطرد من العمل والمناوبـات المتكررة في العمل ومواجهـة فيضان أثناء العمل.

**أصنـاف الازمـات فـي العمـل:** وضع شولزبـيرغ (*Schlossberg، 1984*) العوامل ذات الدور في الحيـاة العامة للفرد، وهـي العمل والزواج والأبـوة، والأحداث الخاصة بالعمـل تنقسم إلى ثلاث مجالات، هي:

**أحداث النقلات الاعتيادية:** تميل إلى أن تكون طوعية ويمكن وقوعها، مثل العمل للمرة الأولى كدوام كامل أو الدخول لسوق العمل بعد الولادة، وهي يمكن توقعها بأسابيع أو شهر مسبقاً، العديد مـن هذه الأمثلة تحدث في مراحـل التضخم، هنـاك نقلة أخرى اعتيادية؛ وهي أن يفقد المرء دوره عند الانتقال من العمل إلى التقاعد، والنقلات الاعتيادية تميل إلى أن تكون أزمات فقط عندما لا

يمكن توقعها مثل أن يتجاهل شخص التقاعد ولا يخطط له ويتفاجأ بأنه تقاعد.

وضع لويس(*Louis، 1980*) خمسة أصناف للنقلات الاعتيادية التي يختبرها الشخص في دوره بالعمل، وهي:

- الدخول أو إعادة الدخول لمجال العمل: أن يأخذ الشخص أكثر من دور مختلف في نفس المؤسسة والانتقال من مؤسسة إلى أخرى، اوتغيير المهنة، وترك مجال العمل، مثال دخول مجال العمل هو الانتقال من المدرسة إلى مجال العمل، ويكون فهم عملية النقل نفسها مفيدة.

- الانتقال الثاني: قد يكون أقل أهمية حيث ينتقل الفرد ضمن نفس الشركة أو ضمن المحيط الخاص بالعمل، دالتون وومبوش (*Dalton and Wmbosh، 1998*) درسوا إشكاليات انتقال الفرد من وجهة نظر العامل وصاحب العمل.

- النوع الثالث: النقلات النوعية التي تسبب ضغطاً أكبر يغير الأفراد عدة أشياء، مثل تغير صاحب العمل ومواجهة أنواع جديدة من الأعمال.

- التغيير الأكبر: يحدث عندما يترك الفرد العمل عند شخص ما للعمل عند شخص آخر مثلاً عندما يعمل المحامي مثلا مزارعاً.

-النوع الخامس: من النقلات هو الخروج: أي ترك العمل بالتقاعد أو الحمل عند المرأة أو الطرد، أو أن يفصل.

وصف كل من برنس وهول وسولفيان (*Prince، Hall and Sulvian، 1994*) بأن العمل غير المقيد يكون فيه تكرار في مسارات العمل، والمهام المؤقتة والانتقال من قسم إلى قسم في الشركة. وجزء من تقييم العمل غير المقيد هو الزيادة في التعقيد في كل من طبيعة العمل المنجز وفي العلاقة مع الزملاء في العمل، وتشتمل فكرة العمل غير المقيد الأفراد الذين يعملون بمفردهم لكنهم مستشارون لشركة، مثل هؤلاء الأفراد؛ حيث يمكن أن يعملوا في المنزل ويتواصلون من خلال الانترنت ويعملون بعدّة مهام مع زملاء مختلفين.

قد يزيد الارتباط الكبير مع الأسرة والمجتمع والمؤسسات الدينية من التوتر الناتج من النقلات المتكررة في العمل. وقام كل من هيبر وهولنتون وجولسون بتطوير ما يسمى مخزون النقلات خلال العمل لفهم كيفية تأثير النقلات في الفرد. وهي عبارة عن خمسة أنماط وهي:

- الاستعداد يعود على مقدار الحافز الموجود عند الفرد لينتقل خلال العمل.

- الثقة تعود إلى إحساس الفرد بالفاعلية لينتقل خلال العمل.

- الدعم فهو ما يتلقاه الفرد من دعم من الأسرة والأصدقاء .

- استقلالية القرار التي ترتبط بوجود الفرد الذي يكون مبنياً أساساً على الاحتياجات الخاصة به بغض النظر عن احتياجات الآخرين.

أن مخزون التنقلات يساعد في فهم وتحديد المعالم الرئيسية لتنقلات الفرد التي تهمهم. تميل الأحداث المهنية غير الاعتيادية إلى أن تصبح أزمات أكثر من الأحداث الاعتيادية، والأكثر شيوعاً على الأغلب هو فقدان العمل. أو الطرد أو تركه إذ إنه خبرة سلبية لكثير من الناس. وإذا كان الشخص لا يقدر على العمل ويعتمد على الآخرين أو الدخل الذي تم توفيره، فإن للأسرة أو الخدمات الاجتماعية دور في تغطية احتياجات ذلك الفرد. ويتم الاستقرار خلال العمل من خلال نمط العمل نفسه فعندما يتم خرق هذا الاستقرار من خلال ظروف العمل يتحول الاستقرار إلى عدم استقرار، وإذا طرد الفرد في البدايات الأولى للعمل أو قبل التقاعد بستة أشهر يكون التعامل مع الأمر سهلا. والأحداث الأخرى غير الاعتيادية هي الترقية والنقل إلى عمل آخر، ويكون لهذه الأحداث يكون لها رد فعل أقوى في بدايات العمل؛ حيث إنها تكون غير متوقعة أيضاً.

عندما تتواجد المشكلات الخاصة بالعمل لفترة طويلة تسبب آثارها التراكمية أزمات تؤدي إلى النقل من العمل؛ مثال على ذلك بيئة عمل غير سارة قد تشمل الجو الحار جداً أو البارد جداً في البناية، عمال المزارعين والكيميائيين من الأفراد الذين يواجهون مشكلة الاستمرار بالعمل، بسبب ذلك وهناك ضغوطات قد تأخذ شكل موعد نهائي لإنهاء العمل مثل الصحفيين الذين يجب أن يقوموا بمقابلات مع شخص ما، أو ضغوط للإنتاج مثلاً أن يطلب زيادة المبيعات في الوقت الذي تكون فيه المكافئة السنوية تنخفض سنة بعد سنة أو تصبح الإجازات أقل، أو قلة تمييز الأداء الجيد من الأداء السيء من قبل الإداريين أو قلة أهمية العمل المطلوب تنفيذه.

مشكلة أخرى قد تبدأ صغيرة ولكنها سرعان ما تكبر بشكل سريع هي العلاقة مع الزملاء والرؤساء في العمل فعدم إمكانية الاختلاط معهم قد يشكل ضغطاً نفسياً؛ إذا استمر يجب أن يقرر العامل كيف يغير هذا الوضع، ويجب أن يقرر أن يعيش مع هذا الوضع أو يغير عمله إلى عمل آخر. على الرغم من الأحداث غير عادية فإن هذه المشكلات الموجودة هي أكثر خصوصية عندما يكون العمل مهم جداً للفرد والأكثر من ذلك فأن النقلات غير الاعتيادية أكثر حدوثاً خلال مرحلة التأسيس في بدايات العمل.

**نماذج من النقلات والأزمات:** تحدث ردة الفعل على أزمة أو نقلة معينة خلال فترة من الوقت. قام موس وتسو (*Moos &Tsu1967*) بتحديث مفهومين أساسيين، الأول موجه للتعامل ولتخفيض الضغط الذي يأتي مع الأزمة، والثاني موجه لتفاصيل الأزمة حتى يستطيع الشخص أن يعود

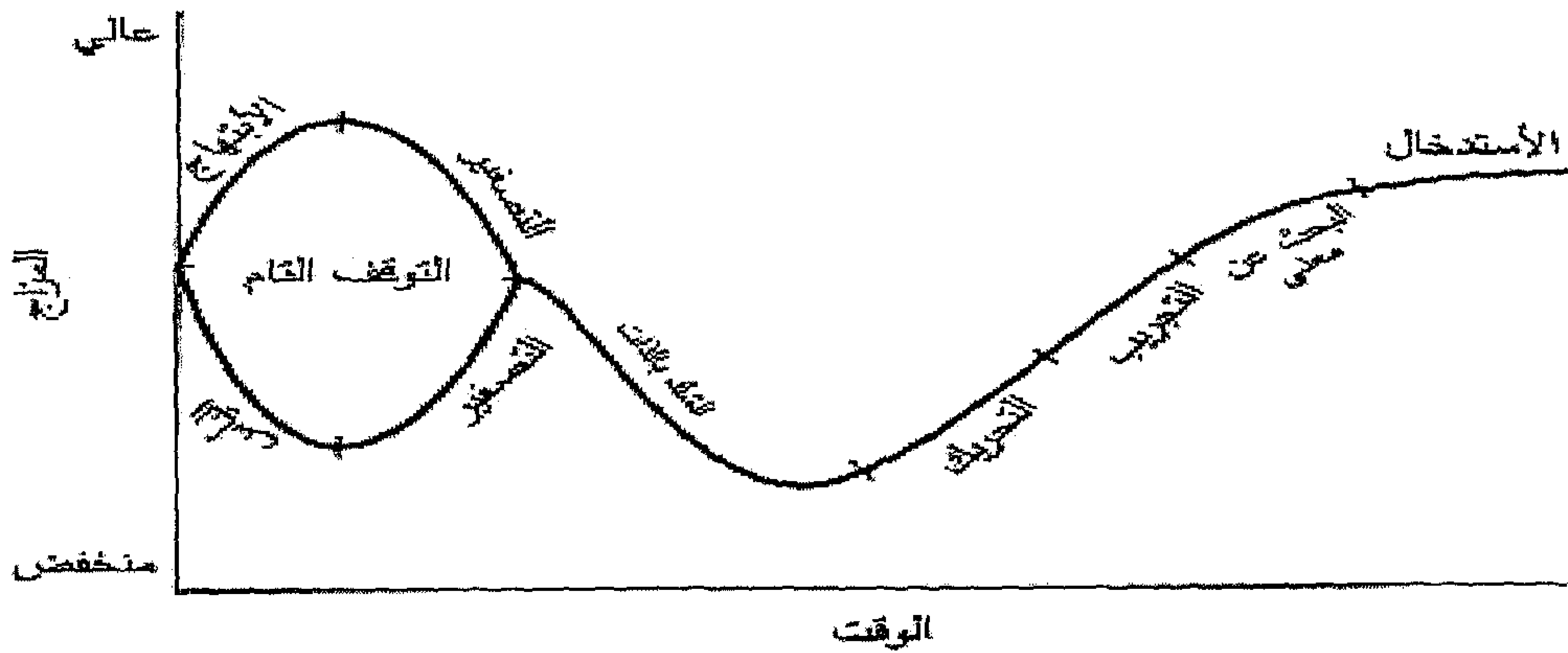
لحياتـه الطبيعة. هذه الملاحظات قد تبدو كأنهـا تلخص رد الفعل العام للفرد على الأزمة، ونظرة أخرى إلى ردة فعل الأفراد للأزمات ستساعد أكثر لتلخيص هذا المفهوم. تمكن شولزيبرغ ولبيويتز (*Leibowitz & Schlossberg، 1980*) مـن تصنيـف عملية النقـل الى خمس مفاهيم أساسية: عدم التصديـق، والإحساس بالخيانـة، والارتباك، والغضب، واتخاذ القرار. وقد كان جميع الأفراد في الشركة موضوع الدراسة فوضع مخطط للتقليل من العمالة. معظمهم كان متفاجأ بهذا العمل من قبل الشركة وكانت ردة فعل عدم التصديق. بعضهم شعر أنه غير متأكد وأن شيئاً ما حدث ليزعزع وجودهـم فـي عملهم. بنفس الوقت الـذي يشعر فيه العامل بعدم تصديق مـا يحدث، هو الشعورُ بالخيانـة من قبل الشركـة، بعضهم شعـر أن الشركة تهجرهم بالوقت الـذي كانوا هم مخلصين للشركـة، وبما أن الأزمـة كانت غير متوقعة وغـير طوعية كان من الطبيعـي أن يشعروا بالإرتباك وكونهـم متفاجئين لم يكونـوا يعلموا ماذا يفعلوا بعد ذلك. ومن كان غير قادر على معالجة ارتباكه شعر بالغضب من نفسه ومن الشركة، والمفهوم الأخير اتخاذ القرار، وبعد ثلاثة أشهر من إشعارهم بالنقـل من أعمالهم،فإن بعضـاً منهم قد أعيد تعيينه بأعمال أخرى فـي الشركة، ونصفهم وجد أعمال جديدة، العديد كانوا مسرورين في الدخل الجديد، وحيث إن بعضهم وجد أعمالاً جديدة.

فغالبـاً مـا تحدث التغـيرات الإيجابية مع العمل غـير الطوعي. فقد لاحـظ ابي وبوش (*Buch and Eby، 1995*) رد فعـل مختلـف لهذه التغيرات عند الرجال والنسـاء. بالنسبة للنساء فإن مرونة الأسرة في التعامل مع العمل زادت من فرصة التغيرات الإيجابية عند حدوث متغيرات غـير طوعية، وبالنسبـة للرجال فإن الزيادة الإيجابية هي الغالبـة إذا استطاعوا تجنب المشكلات المالية والعاطفية بسبب النقل من العمل، وكذلك تلقي الدعم من الأسرة والأصدقاء، لاحظ مالين وسـترو (*Malen and Stroh، 1998*) أن النسـاء لديهم قدرة أقل وثقة أقل بالنفس للبحث عن عمل جديـد مـن الرجال، كون الفرد قادر على رفع معنوياته بشـكل إيجابي إذ كان له دور مهم جداً فـي التأقلم مع العمل الجديد وخسائر العمل القديم، وكذلك خلال عملية البحث والسكن الجديد، وان الحصول على الدعم من المجتمع والأصدقاء له دور مهم جداً، وعلى الرغم من أن النمو الإيجابي قـد يحـدث بعد العمل غير الطوعي إلاّ أن هناك رد فعل يحدث غالباً قد يحتاج الفرد مساعدة من مرشدين خارجين.

يساعـد المرشـد الفرد في التغلـب على الصدمة والآثـار السلبية نتيجة طردهـم من العمل، وكذلـك على التعامل مع وضعهم الحالي وقدراتهم وقيمهم واهتمامهم، ومن هنا فإنهم يساعدون الأفـراد علـى وضع أهداف لعملهم ويطـوروا استراتيجيات للبحث عن عمل، بنـاءً على احتياجات الأفـراد، ويمكـن أن يكون البحث عن عمل مشابه للعمل الذي تم فقـده أو يمكن أن تقود إلى تعليم

وتدريـب مهارات عامة التي تم تعلمهـا من قبل. وتتضمن كتابة السـيرة الذاتية، ومهارات المقابلة وتحديد موقع العمل وفرص التعليم.

نمـوذج هوبسـون وأدم للنقل للراشديـن (*Hopson and Adams، 1977*) لا يوجد نموذج واحد يتناسب مع كل حالات النقل للبالغين، هناك نموذج يستخدم من قبل عدد من الأخصائيين النفسيين وهو نموذج هوبسون وأدم لعام *1977*، قام برامر وبارغو *Brsammer and Barrgoo، 1981* بتبني هذا النموذج فـي سياستهم فـي التأقلم مع النقل، وفـي أنماط النقل المهني (*1997، 1987، 1985، 1983* ووجـد بورسا *Bursa* أن هذا النمـوذج مناسب لفهم أزمات النقل للراشديـن. والشكل (*14*) يمثل المراحل السبعة للنموذج من خلال الذي يوضح العلاقة بين كل مرحلة والوقت سواء كان الشخص محبطاً أو مسروراً، حيث يعتمد على طبيعة النقل.




**الشكل (14): يمثل المراحل السبعة لنموذج هوبسون وأدم للنقل المهني**

**التوقـف التـام:** الصدمة الناتجة عـن معرفة الشخصـ بأنه قد تم طرده مـن عمله هي مثـال على التثبت، إذ يكـون الشخص غير قادر على صنع خطط مستقبليـة، وربما غير قادر على الاستجابـة بشـكل سليم، وقـد تستمر لفترات مختلفة لحظـات أو أشهر ويعتمـد ذلك على طبيعة الحـدث والتكويـن النفسي للفرد. عندمـا سمع جون لأول مرة من شركائـه أن الشركة سوف تغلق أبوابهـا خلال أسبوعـين، لم يستطع الكلام وبقي يكرر لنفسـه (لا أستطيع أن أصدق ذلك) ورجع إلى مكتبه الساعة *3:30* بعد الظهر، أمّا لبقية اليوم فقد أجاب عن المكالمات الهاتفية كالمعتاد ولكنه بالـكاد قـادر على سمـاع الزبائن، صوته كان منخفضـاً، ولم يقم بأحاديثه المعتـادة مع أفراد كان يعرفهـم منذ وقت طويل كما كان يعمـل كالمعتاد، وبعد العمل ذهب إلى المنزل وجلس على الأريكة، وهذا شيء لم يكن ضمن شخصيته المعتادة وزوجته التي عادت من عملها باكراً كانت متفاجئة من

النظرة على وجهه، هل حدث له شيء سار مثل حصوله على ترقية سيكون الشعور شعوراً بالتفاؤل وليس بالإحباط.

**التصغيـر/ الانخفـاض:** يعود انخفاض الرغبة في التغير وان يكون الفرد أقل مما هو عليه، وغالباً ما ينكر الفرد أن التغيير قد أثر عليه أو أخذ منه مأخذا كبيرا، وأن الأمور على ما يرام بأي حال من الأحوال، عندما عاد جون إلى العمل في اليوم التالي كانت الأمور الملموسة كما هي، كان المبنى موجود ومكتبه في المكان نفسه، تكلم مع مندوبي المبيعات الذين كانت مكاتبهم بجانبه، لكن قبل أن تسمح لهم الفرصة بالتكلم عن العمل والأخبار بدأ الهاتف بالرنين، كان يوم عمل مشغول جداً بحيث لم يكن في ذاك الصباح وقت للتكلم على الإطلاق، وفي وقت الظهيرة نصف العمال غادروا للغداء، وبقي النصف الآخر ليرد على الهواتف وكانت المفاجأة أن يقال أن الشركة في وضع جيد وأن هناك مخزون كبير ولم يفهموا لماذا ستقفل الشركة أبوابها. كانت معنويات جون محطمة وما ساعده قليلاً أن الآخرين رأوا الموقف كما رأى جون الموقف، وقد أنكروا مثل جون أن الشركة سوف تقفل أبوابها. حوالي الساعة السابعة في ذلك المساء تلقى جون مكالمة من ممثل الشركة ولم يكن جون متفاجئاً، وهذا جزء من الحديث الذي دار بينهما:

- جون: لقد تفاجأت مثل الآخرين في الأمس، حيث إن أداء الشركة كان جيداً حتى الآن ولسنين عديدة، لم استطع أن أصدق ذلك.
- ممثل الشركة: أنا آسف لسماع ذلك، هذه أخبار سيئة لك (على الرغم من أن المفوض لديه العديد من الناس قد تم صرفهم من عملهم بنفس الطريقة، استمر المفوض بالتركيز على مشكلة جون وهو يعلم كيف صدمه الحادث).
- جون: قد لا يكون الأمر بهذا السوء وربما هناك فرصة أن شخصاً ما سيشتري الشركة وستستمر بعملها.
- ممثل الشركة: نعم سيكون هذا أفضل بكثير لك، أنا متأكد من ذلك (ويعلم المفوض أن الشركة لا تعطي أسبوعين كإشعار الموظفين دون أن تكون أكيدة، ولهذا كان المفوض غير متفائل كثيراً مثل جون، وقد لاحظ الاستنكار حيث إنه مر بتجارب كثيرة من فقدان للعمل أو أشخاص فقدوا محبيهم أو خسائر معينة، ويعلم أنه ليس الوقت المناسب لمناقشتها).
- جون: آمل أن ينجح ذلك، حيث إنها ستكون خسارة كبيرة لي إذا لم ينجح الأمر.
- ممثل الشركة: أعلم يا جون لقد كرست نفسك لعملك (المأساة هذه الأزمة واضحة بشكل كبير).

- جون: لدي 12 سنة أخرى للعمل قبل أن أتقاعد، فقط لو تتماسك الشركة مجدداً.
- ممثل الشركة: تشعر أنك بحاجة ماسة للشركة (مراعاة الشعور باليأس مهم جداً عند ممثل الشركة في هذه اللحظة).
- الشك بالذات: العديد من المشاعر المختلفة يمكن أن تحدث في هذه المرحلة ومن الشائع جداً أن يشعر الفرد بالشك بنفسه؛ حيث يشكك بنفسه أنه يستطيع ويقدر أن يتحسن ويتجاوز ما يمر به ويعتمد على نفسه، ومن الشائع أيضاً أن يشعر الشخص بالإثارة حيث أنه لا يعلم ما سوف يحدث خوفاً من المستقبل حزن وغضب.
- بالنسبة لجون فإن العاطفة الرئيسية والمشاعر الخاصة به كانت الشعور بالغضب، وانه عندما أدرك أن فرص استمرار الشركة أصبحت ضئيلة جداً، وعندما وصل جون إلى المنزل في تلك الليلة اتصل بالمفوض حيث إنه يعرف المفوض منذ 15 عاماً شعر بالارتياح معه وشجعه على الاتصال معه في أي وقت:
- جون: لم تعطني الشركة فرصة بعد كل هذا التعب لهم، لم أحظى بفرصة لمعرفة ما يحصل، لم يخبروني حتى آخر لحظة، يا لهم من مجموعة تافهين، كيف أمكنهم القيام بشيء كهذا.
- ممثل الشركة: أنت غاضب جداً منهم، أستطيع أن أدرك ذلك من صوتك (جون غاضب ومع ذلك فهو يحاول أن يهدأ نفسه حتى لا يسيء لممثل الشركة).
- جون: لا أستطيع أن أفهم لماذا يفعلون ذلك، يا لهم من أغبياء، وكأنهم لا يهتمون بمن خدمهم وجعلهم أغنياء، أنا لست الوحيد بذلك، هناك الكثيرين ممن أمضوا فترة طويلة بالشركة، إنه شيء مقرف ما يقومون به.
- ممثل الشركة: أنت تشعر وكأنه تم خيانتك بعد كل ما قدمته لهم.

**التحرك والتخلي (الاستسلام للواقع)**: كما يوضح الشكل (*14*) اعلاه يبدأ الفرد بعد ذلك بترك المشاعر مثل الغضب والإحباط والمشاعر الأخرى، و يبدأ الفرد بتقبل ما يحدث له، ويبدأ بالنظر إلى المستقبل. ومع مضي كل يوم يصبح من الواضح أن الشركة سوف تغلق أبوابها، ويبدأ جون بالتفكير بما سيحدث له لاحقاً وهو يعرف أن هناك بعض العاملين سوف يتم إبقاؤهم لغايات إغلاق الشركة، وليس هناك أخبار بأن أحداً سوف يشتري الشركة، والشركة تعطي العاملين أسبوعين إضافيين مدفوعة الأجور ولكن بدون أي حوافز أخرى، الأموال التي جمعها جون في فترة خدمته لن تتأثر بالإغلاق، وبينما هو عائد للبيت ليلة الجمعة يبدأ بالتفكير بالمستقبل، وفي المساء بدأ يراجع إعلانات عن موظفين مطلوبين في الصحف المحلية. في اليوم التالي ذهب لشراء الصحف من المدينة المجاورة ويخطط للبحث عن عمل يوم الاثنين، وفي المنزل بدأ بالتفكير فيما يستطيع عمله وما يجيده، على الرغم أن هذا حدث غير طوعي وغير متوقع إلاّ أن جون ترك غضبه ويأسه واستنكاره لإغلاق الشركة. جون لديه هواياته يمارسها من وقت لآخر وأصبحت الآن مسارات مهنية أساسية. ويفكر جون أيضاً بأعمال الكنيسة التطوعية التي قام بها سابقا لمساعدة العائلات الفقيرة، وأصبحت أعماله الخيرية للمجتمع تشكل إمكانات وظيفية.

ففي هذه المرحلة تتشكل عند الأفراد ثورة من الانفعالات والمشاعر وتتلخص في وصف الأفراد ما يجب أن تكون عليه الأمور، وقد يقدمون النصيحة للآخرين في نفس الموقف المهني، اذ تكون لديهم أفكار عما يجب أن يفعلوه في حديثهم مع أشخاص معينين في نفس المجال. وقد تكلم جون بشكل مختصر مع ممثل الشركة يوم الأحد عن بعض الأعمال الخيرية للكنيسة.

- جون: الأمور تتحسن حالياً ولدي عدد من الأفكار أخطط لدراستها هذا الأسبوع سآخذ يوماً إجازة، وأتحدث لبعض الأصدقاء القدامى، لدي أفكار عن فتح كراج لسيارات أو العمل كمندوب مبيعات لقطع الغيار ولكني لم أتكلم مع أي أحد إلى الآن.
- ممثل الشركة: جميل أن أسمع منك هذا التفاؤل يا جون (من المريح أن يسمع أن جون تجاوز محنته بما يتعلق بإغلاق الشركة؛ بعض الناس يبقون في حالة الاستنكار والغضب من الشركة لأسابيع ولكن جون وجد مجدداً الثقة بنفسه، قد تتلاشى ولكنها على جميع الأحوال بداية).
- جون: آمل ذلك وأتمنى أن أجد شيئاً ما، لقد مرت فترة طويلة منذ أن فكرت بأنني سأفعل شيئاً كذلك وأعتقد أنني لم أفكر يوماً ما بأنني سأكون في مثل هذا الموقف، عندما أفكر بمسؤوليات جديدة لا أجدها سيئة لهذا الحد.
- ممثل الشركة: من الجيد أن أسمع منك ذلك الذي يتعلق بتذكيرك بمسؤوليات جديدة، ومن الجيد أن أرى هذا الأفق لديك، (يعطي التشجيع لاستكشاف نشاطات جديدة تساعد جون

للمضي في بحثه ليس فقط عن عمل ولكن أيضاً عن تفكيره الخاص).

**البحث عن الوسائل:** في مرحلة البحث عن الوسائل يبحث الفرد عن فهم كيفية اختلاف الأحداث، وبسبب اختلاف عملية الإدراك يحاول الناس من خلالها ليس فقط فهم مشاعر الآخرين، ولكن أيضاً فهم مشاعرهم. بعد أن أنهى عمله لدى الشركة وأمضى أسبوعاً في البحث عن عمل؛ فإن جون مشغول بمتابعة أيّة دلائل للأعمال التي يبحث عنها حيث إنه اتصل مع عدد من المزودين ومصنعين قطع الغيار (الخاصة بالسيارات) لغايات العمل، وبدأ بالبحث عن إمكانية فتح محطة وقود أو كراج لتصليح السيارات.

بما أنه تعلم الكثير عن هذا الخيار فقد شعر بأنه لم يكن لديه الخبرة الكافية أو رأس المال، وحتى أنه لم يكن جاهزاً للعمل في كراج شخص آخر.

هذا جعله يشعر بأنه سار خطوة إلى الوراء ليس فقط مادياً، أنه أرتاح أكثر باستعمال المهارات التي اكتسبها في سنواته الـ23 كخبرة كمندوب مبيعات لقطع غيار الدراجات الهوائية، وأيضاً أعاد جون النظر بميوله وقدراته وقيمه، وهذا الشيء لم يقم به منذ سنوات عديدة، وعندما يقوم بذلك فهو يرى أن خسارته لعمله هو تحدي وفرصة ليحسن نفسه. وان فهمه لأسباب انهيار الشركة اتضح أكثر. ليس فقط لديه معلومات أكثر عن الوضع المالي لشركة، ولكن أيضاً قادر على أن يكون عنصر فعّال بشكل أكبر بنظرته للأمور التي حدثت في الأسابيع الثلاثة الأخيرة.

**الاستدخال/ التغير الداخلي:** المرحلة الأخيرة للتعامل مع النقلات هي التغير الداخلي، وتفرض تغيير في كل من القيم ونمط الحياة. قد يكون الفرد قد طوّر مهارات جديدة لتأقلم، وعاطفياً قد يكون مر بعدة تجارب تم دمجها واستدخالها وتقبلها، نتيجة المرور بعدة أزمات صعبة.

بعد ثلاث أشهر بعد صرفه عن العمل، اتصل جون بممثل الشركة ليخبره بالتطورات التي قام بها:

- جون: تطلب الأمر شهران لكنني حصلت على العمل الذي اعتقد أنه سيكون احسن (تطور) وخطوة للإمام لي، لقد بدأت العمل الأسبوع الماضي بالعمل لدى شركة كبيرة لقطع غيار السيارات، عملي سيكون في المبيعات كالسابق وأيضاً إدارة بعض الموظفين، هذا الشيء قمت به. ولكن يشكل ما حدث معي بعملي القديم الشعور بعدم الامان، لكن أنا أريد هذه الفرصة الآن والأشياء الجيدة.
- ممثل الشركة: يبدو أن ما أسمعه منك عن هذه الأشياء الجيدة رائع.

- جـون: لقد كانت أشهـر صعبة حيث إن الشهر الثاني الذي مضـى وأنا بدون عمل كان محبطاً بشـكل كبير. لقد بدأت أفقد ثقتي بنفسـي وقدرتي في الحصول على عمل، وكنت أتساءل من سيوظـف عجـوز مثلي، ولكني تابعت بالبحث حتى في الأوقات التي لا تشجع على ذلك، وكانت زوجتي حقاً نعم المساندة ونعم المشجع.
- ممثل الشركة: الصعود والهبوط يبدو قاسياً جداً (يبدو جون مختلفاً كثيراً، الخوف والغضب والتوتر اختفيا من صوته ويبدو أنه كان محظوظاً لحله هذه الأزمة).
- جـون: بعض الأيـام أكون حقاً مهتماً بشأن إمكانياتي وأياماً أخـرى لا أكون، لكنني كنت قادراً علـى التفكـير فيمـا إذا كنت أقدر عليـه وفيما لا أقـدر عليه. لقد حلمت بامتـلاك مشروعي الخاص، ولكنـه تطلب مني بعض الوقت لأدرك أنني لا استطيـع القيام بذلك مادياً، وربما لم أكن حقاً أمتلك الطاقة التي اعتقد أنني بحاجة لها.
- ممثـل الشركـة: لقد قمت حقاً بالكثـير من التفكير بنفسـك وبالمستقبـل (ان بحث جون عن الوسائل لم يكن سهلاً ولم يدفعه خطوة للأمام، لقد كان مليء بالعقبات والبدايات).
- جون: لقد كان ذلك قاسياً ولكن عندما أفكر بما أصبحت عليه الآن، وبما كنت عليه قبل ثلاثة أشهـر، أجـد أننـي أفضل بكثير الآن وأشعر أننـي أكثر ثقة بنفسـي، وإذا حصل لي ما حصل مجـدداً فسيكون أسهل في المـرة القادمة، الأشياء التي كنت أخاف منهـا سابقاً مثل فقداني لعملـي وإيجاد عمـل جديد قد لا تخيفني بمثل ذلك القـدر الآن، واعتقد أني أعرف أكثر عما يجب وما يمكن أن أفعله أكثر من السابق.
- ممثل الشركة: تبدو رائعاً (سمع جون وهو يتحدث بهذه الطريقة أدى إلى شعور جيد جداً لقد نقل جون هذا التغير إلى حياته، ونتيجة لذلك فأنه يشعر بشكل أفضل تجاه نفسه عما شعر به سابقاً بسبب هذه الأزمة؛ لقد تجاوز مخاوفه وشكوكه إلى حلول ممتازة لهذه النقلة).

ليسـ كل الأزمات تتبع نمـوذج هوبسون وأدم (*Hopson and Adams ,1977*) ذو السبع مراحل مثلما اتبعها هذا المثال، حالة جون قدمت تلخيص لتتابع المراحل لعدد من المواقف مع الناس. كما سيتم توضيحها في الأمثلة في الأقسام التالية مع أنها لا تتناسب مع هذا النموذج بشكل تام.

أنـه مـن الواضح أن ليس الجميع قادراً على حل أزمة العمـل بإيجاد عمل أفضل، بعض الناس يواجه أزمة العمل بأن يصبحوا جسدياً مرضى، وقد يقوم احدهم بالانتحار، او إيجاد عمل مؤقت أو لا يجد عمل على الإطلاق. الا ان ميزة نموذج هوبسون وأدم أن المرشدين لديهم فكرة عما يتوقعوه مثـلاً فـي المرحلة الثانية؛ اذ ينكـر الفرد أن عمله مهم، نموذج أدم وهوبسـون مفيد في أن يتقبل

المرشـدون ذلـك بدون أن يصدقـوا أن تصريحات الفرد ستكون صادقة لفـترة طويلة من الزمن. ويتقبـل المرشدون الإنكار كمرحلة (مفهوم)، إذا لم تتناسـب حالة الفرد مع نموذج هوبسون وأدم فليس هناك دواعي لمحاولـة إخضاعها لذلك، الأزمات المتعلقة بالعمـل والتي ترتبط بشكل خاص بالنساء وبالعادات والتقاليد والتي سيتم شرحها فـي القسم الثاني لا تتناسب مع هذا النموذج.

**أزمات العمل التي تؤثر على النساء:** هناك ثلاثة أنواع عامة من الأزمات التي تؤثر فـي النساء أكثر مـن الرجال. النساء أكثر عرضـة للتعرض لتمييز لاتخاذ قـرارات تخص تربية الأطفـال، ومواضيع الأسرة، ومواجهة الاعتداءات الجنسية. التمييز يكون غالباً غير متوقع أو غير طوعي، ويكون تأثيره أكثر، ويوضح المثال لاحقاً تفسيرا لذلك.

النقـلات داخـل وخـارج نطـاق العمل أو مـن العمـل الجزئي إلى العمـل الكلي؛ هـي قرارات تتخذهـا العديـد من النساء في أوقات مـن حياتهن، وتأخذ بعين الاعتبـار الأطفال والأسرة، فقد كان لباردويـك آراء بتربيـة الأطفـال والأسرة بمراحل مختلفة في حياة المـرأة، مثل هذه النقلات تميـل لكونهـا متوقعة وطوعيـة ولكنها ليست دائمـاً هي القضيـة الأساس، وبغض النظر عن نوع التحرشـات الجنسية والمرور بكل من المعاناة الشخصية والأزمات المهنية والتي يمكن أن تؤدي إلى تجربـة مريـرة. وصف بيتس وفتزجيرلـد (*Betz and Fitzgerald*، *1987*) وفيتزجيرالد وأور ميرود (*Fitzgerald and Ormerod*، *1993*) بعمـق الأبحـاث عن التمييز بسبـب تربية الأطفال في نطاق العمل والتحرشات الجنسية، والعلاقة بين الأسرة والعمل وتأثير التحرشات الجنسية سيتم وصفها من خلال نظرية هوبسون وأدم (*Hopson and Adams* ، *1977*).

**الدخـول والخروج المؤقـت من نطاق العمل:** قـد تتبع النساء أنماطـاً عديدة في الدخـول والخـروج بنطاق العمل؛ فالعديـد من النساء قد يكون ترك العمـل عليهن سهلا نوعاً ما، وبعضهـن قد يشـارك فـي برامج لترك العمـل تسمح لهن بالعودة لعملهن، ومـن ناحية أخرى فإن آخريـات اللاتي تبقين خارج العمـل لفترة طويلة، قد يضطرن إلى الدخـول فـي عملية البحث عن وظيفـة واختباراتها، وللبعض فـإن الوظيفة التي كانت مرضية وتركتها قـد تم تعيين اناس أخرين فيهـا، إدارة كل من الحياة الزوجية والعمل قد يعني تقليص العلاقات الاجتماعية، وزيادة التنظيم، وإهمـال المنزل ونشاطـات أخرى. لذا فإن تطوير أعمال مرنة تسمح بأعمال الدوام الجزئي وتبقى وقـت للمنزل هو الافضل، ويؤكد مودجن وفوستـير (*Morgan and Foster 1999*) على دور العملية المعقـدة لإعادة دخول المرأة لنطاق العمل والتعامل مـع القوانين والتمييز العنصري بين الجنسين، عنـد استشارة النساء فإن استخـدام الوسائل المساعدة لفحص الحواجـز الخاصة بدخول المرأة للمهـن قد يكون مفيدا، وذكـر ماكريتر وتورس ورشيـد *Mcwhirter*، *Torred and Rasheed 1998*

انــه كلما تطـورت سياسات التأقلم كلما قلـت احتمالية اختبار عدد أقل مـن المراحل الموجودة فـي نمـوذج هوبسـون وأدم 1977، ومـع ذلك بالنسبة لبعضـن النسـاء الدخول أو إعـادة الدخول لنطاق العمـل قد يكون مؤلمـاً، وبشكل خاص إذا كان إعـادة الدخول بعد الطلاق أو مـوت الزوج؛ فستجد المـرأة نفسها بشكل غير مـألوف وغير مريح مع مسؤوليات شخصية لاعادة دخولها وبقائها وكذلك بقاء عائلتها، وأن قرار العودة للمدرسة قد يسبب مشكلة مع احتمال زيادة الدخل فـي المستقبل، قد تصبـح المدرسـة عبئاً مالياً، بالنسبة للنساء اللواتي يدخلن عمـل جديد، او تدريب جديد، ان أمر العـودة للمدرسـة يعني العودة لمرحلـة التوسع، عند التحدث إلى امرأة التـي تعود لنطاق العمل قد يقـرر المرشدون أنه يجب التغيير أولاً فـي التقديـر الشخصي خلال عملية النقل. مثلاً ماري كانت معلمـة فـي مدرسة ابتدائيـة لسبع سنوات، ولكنها قـررت أن تعتني بعائلتها وتبقـى فـي المنزل مع طفليها لمدة ست سنوات. وعندما أصبح طفليها فـي عمر أربع وست سنوات قررت العودة للمدرسة، اتصلـت مع مدير المدرسة التـي عملت فيها، وقامـت بإعداد الترتيبات اللازمـة لتعاود للتدريس فيهـا فـي شهر أيلول، وحيث أنها كانت مسرورة بالعمـل قامت بإعداد الترتيبات لأولادها للذهـاب للمدرسة ولحضور البرنامج بعد المدرسة.

رشـا: مثـال اخر من ناحية أخرى عملـت مدرّسة لست سنوات وبعـد عشرين سنة من الزواج مـات زوجها فجأة تـاركاً وراءه القليل من المصادر المالية، وولدان فـي الثانوية والآخر فـي الكلية، وانها كرهت التدريس ولم يكن لديها أي خطط للعودة للعمل، وهنا أصبح لديها أزمتان موت زوجها ومتطلبات العودة للعمل. فترة التوقف التام/ التثبت لدى رشا (الشلل أو الصدمة) استمرت لأربع أسابيـع مصدومة بسبـب الموت المفاجئ لزوجها، ولم تمر بفترة مـن الاستنكار ومع ذلك أصبحت محبطة ولم تجد سبباً للحياة، ساعدها أقرباؤها مع أطفالها، ولكن بعضهم لم يكن صبورا، وأخيراً تركت رشا حزنها وبدأت بالتخطيط لأولادها، وقامت ببعض المحاولات للحصول على عمل، وأخيراً ثبتـت بعمـل بأن تكون امينـة صندوق فـي محـل تجاري، ومن هـذه النقطة لم يكـن لديها الطاقة لاستغـلال قدراتها وقيمها، وبعد سنة بدأت ترتـاد عند مرشدين مهنيين ليساعدوها على أن تقرر ماذا تريد أن تفعل، وبعد ذلك بسنة ونصف من موت زوجها كانت تتحرك إلى الأمام والخلف بين مرحلتين الترك (التخلي) والاختبار، وأخيراً بدأت بالبحث عمّا قد يكون مناسباً لها.

هذان المثالان يلخصان المدى الكبير لردات الفعل عند النساء عند إعادة الدخول للعمل.

**التحرش الجنسـي:** عندما يحدث التحرش الجنسي وبالاعتماد على طبيعته قد يكون غير متوقع وأزمة غير طوعية، وقد يهدد عمل الشخص وصحته الجسمية، فالتحرش الجنسي هو شكل مـن أشكال التمييز الجنسي والتهديد الجنسي والحواجز الجنسيـة، النكات والتعليقات الجنسية

واللمس الذي تتعرض له من شخص تقوم بعملها معه. ذكر ولس (*Welsh، 1999*) ان النكات الجنسية تعد تحرشاً، هناك خمس مستويات للتحرش، والتي أعتمد عليها فيتزجيرلد وشولمان *1985* في بناء وتطوير استبيان التجارب الجنسية بإدراج هذه المستويات. وذلك لتعريف الفرق بين أنواع التحرشات الجنسية التي يمكن أن تتعرض لها النساء (*Palud، Defour، Attah and 1999 Betts*).

<u>المستوى الأول</u>: التحرش الجنسي (ذكر وأنثى) يعود ذلك إلى عدد من التلميحات أو التصرفات الخالية من اللمس، الأمثلة: قد تتضمن أن يتم إخبارها بقصص إيحائية أو أن تستمع إلى تلميحات جنسية بذيئة.

<u>المستوى الثاني</u>: التصرفات المغرية (بذيئة) وتشمل هنا على مبادرات جنسية غير سليمة، قد يقوم فرد بمناقشة الحياة الجنسية للمرأة أو يعبر عن اهتمامه بها.

<u>المستوى الثالث</u>: الحواجز الجنسية، وهذا يعود على طلب نشاطات جنسية كمقابل نوع من المكافئات يتم عرضها من قبل المسؤولين، وقد يكون العائد درجة أعلى أو زيادة في الراتب.

<u>المستوى الرابع</u>: التصرفات الجنسية القصرية، وهذا عكس المستوى السابق حيث أنه يغصب الفرد على الفعل الجنسي بالتهديد أو العقاب، مثلاً إذا طلب من المرأة ذلك إذا لم تستجب لهذا التصرف الجنسي سترسب في الفصل أو تطرد من العمل، وبشكل عام كله تهديد لمستقبل المرأة.

<u>المستوى الخامس</u>: الاعتداء الجنسي، مثل هذا التصرف يشتمل محاولة اللمس والمسك والتقبيل.

هذه التعريفات تزودنا بطريقة مفيدة لرؤية الطرق المختلفة التي يمارسها الأفراد للاعتداء الجنسي الذكور والإناث، وعادة يميل كل من الذكور والاناث إلى لوم الضحية للاعتداء الجنسي ويتفق كل من الرجال والنساء على أن هذا التصرف تحرش. الا أنهم احيانا لا يحددون هل هو تحرش بشكل رومانسي أو اعتدائي.

وعند فحص رد فعل الموظفين اتجاه التحرش الجنسي لم تكن استجابة النساء والرجال مختلفة في تعريف التحرش الجنسي، ولكن النساء كانت أكثر ميلاً على إشراك الطرفين في تحمل المسؤولية؛ وان كيفية تصرف النساء الذي يتسم بالود يفهمه الرجال على أنه يمكنه التحرش الجنسي؛ لذا بعض أنواع التحرش يمكن أن يكون سببه الرئيس عدم الفهم الصحيح للنساء (*Stockdale ،1993*). ووجد بروير وستولر ولافيتا (*Pryor، Lavite and Stoller ،1993*) أن الرجال الذين يميلون بتصرفاتهم إلى التحرش الجنسي في نطاق العمل يكونون على الأغلب قد

ربطوا ما بين التصرفات الجنسية وبعض التصرفات الاجتماعية لطرف الاخر.

انـه من خـلال التعريفات المختلفة لتحرشـ، ومن خلال التتابع لتحرشـ الجنسي، من صعب تحديـد حادثـة التحرش الجنسي؛ ومن هـو الأكثر تعرضاً للتحرش. ذكـر فيتزجيرالد وأورميدور (*Fitzgerald and Ormerod، 1993*) أن التحرش الجنسي نادراً ما يتم الإبلاغ عنه من قبل الرجال باستثنـاء المستوى الأخير مـن التحرش، والتعرضـ للتحرش الجنسي من نفسـ الجنس هي غير شائعة أيضاً، والنساء اللاتي تعرضن للتحرش الجنسي يتم تصنيفهن وفق تحرش الجنسي، بغض النظـر عن عمر النساء فإنهن يترددن في التبليغ عـن التحرش، والنساء العازبات يبلغن أكثر من المتزوجات وقليل من المعلومات تتوفر لاختلاف حوادث التحرش بالنساء.

مجموعـة مـن الدراسات قـد اختـبرت الاختلاف في حـوادث التحرشـ الجنسـي في عدة مجموعـات، وفـي عيّنة من النساء المحاميات *66%* منهم يعملـن في العمل الخاص المستقل و*50%* في القطاع الخاص قمن بالإبلاغ عن تحرشات جنسية خلال عامين فيتزجيرالد (*1987*) ذكر أن النسـاء اللاتـي يعملن بالتجارة ويلبسن اللون الأزرق قمن بالإبـلاغ بشكل أكبر عن التحرشات من السكرتيرات والمحاميات والمحاسبات.

كيـف تكون ردة ضحايـا التحرش الجنسي لهـذا الحادث؟ ولخص فتزجيرالـد رد الفعل في مجالـين رئيسين: داخلي سياسات التعامل الداخلي تشمل ما لاحظه هوبسون وأدم مثل الانخفاض بتصرفـات أو إنـكار مقدار الإهانة المتسببة، سياسات داخلية أخـرى هي التأقلم مع هذا التحرش واختـلاق عـذر للمسبب مثل أنه لم يقصـد ذلك، أو تحمل المسؤولية مثـل أن يقال لم يكن يجب أن ارتـدي هذه الملابس. وخارجي؛ مركزة على السياسـات الخارجية وتشمل تجنب الشخص المسبب ويمكـن أن تشتمل أيضاً مواجهة الشخص المسبب وإخباره أن تصرفه مكروه. وذكر يورد وانيكورد (*Yord and Inekword، 1990*) أن نصـف العينـة المتعلقة بإطفائيـين استجابوا للتحرش الجنسي بشـكل شرس شفـوي، والنظر غير البريء، والقليـل استجاب بشكل جسمي مثـل أن يدفع المسبب باتجـاه الحائـط، التصرفـات الخارجية الأخرى تشمـل الحصول على دعم مـن مؤسسة مثل من مشرف؛ للحصول على دعم اجتماعي في مثل هذه الأحداث التي تميل للتأثير على الأعمال الأخرى للضحايا وتشتمل على العلاقة مع المسؤولين والزملاء في العمل.

التحرشـ الجنسـي: ينتج عنه مجموعـه اعراض او نتائـج، وقد وصف كل مـن جوتك ولوس *Gutek& Loss* اربعـة مراحـل تمـر بها المـرأة نتييجة للتحرشـ الجنسي، والذي يوثـر سلبيا في علاقتها مع الاخرين أويظهر عليها اعراض ما بعد الصدمه او امراض نفسيه:

- ♦ الارتبـاك ولـوم النفس *Confusion and self-blame*: تلوم نفسهـا بسبب تعرضها للتحرش او

تحمل نفسها المسؤلية بسبب تعرضها للتحرش.

- الخـوف والقلق *Fear and anxiety*: قد تشعر المرأة بالخوف من قياده السياره او حتى الاجابه على الهاتف.
- الاكتئاب والغضب *Depression and anger*
- خيبـة امل وتخبط او عدم وضـوح الرؤيه *Disillusionment* عدم قدره على طلب المساعده من اناس مختصين او رفع قضيه على الشخص الذي تحرش بها.

مثـال روبيرتا هي محاميـة في الثلاثين من عمرها من عائلـة بورتريكية فقيرة في نيويورك؛ شقـت طريقهـا في الكلية مـن خلال منحـة، وتخصصت فـي الأمـور الغربية وكانـت سعيدة في تدريبهـا وتتطلع للتقدم للأمام فـي الشركة التي انضمت إليها بعد سـت أشهر. وكانت تعمل لدى مؤسسـة قانونية صغيرة لمدة ثلاث سنوات بعد التخرج، وقد عرض عليها زيادة في الراتب بالعمل لـدى مؤسسة جديـدة، وفي أحد الأيـام أرادت أن تتناول قلم رصاص وقع علـى الأرض وتصادف وجـود مسؤول قسم القانون لديها، وفي هذه اللحظة تحرشـ بها حيث لمس مؤخرتها وصدمت بما حصـل واستمرت بعملهـا وازداد غضبها يوماً بعد يوم، وعندما أرادت أن تغادر أحد الأيام قال لها مسؤولهـا (دعينــي أساعدك في ارتداء معطفك) وقبل أن يكون لديهـا الفرصة لترد ليقوم بذلك فقـد لمـس صدرها، تقول له بـبرودة لا تفعل وأبعد يديك فـيرد عليها لا تتذمـري لم أقصد شيئا، يصافحهـا ويغادر، تذهب هي لشقتها وتتصل بأحد الأصدقـاء وهو ضابط ارتباط بالجامعة التي تقوم بمشروع التخرج فيها:

- المحاميـة: لا أصدق ما حدث اليـوم يجب أن أكلمك بخصوص ذلـك، رئيسي الذي بالكاد قال لي شيء منذ بداية عملي لمسني مرتين اليوم على مؤخرتي وصدري، هل تصدق ذلك بعد ذلك يقول التافه الغبي لا تتذمري، من يعتقد نفسه.
- الصديق: يا له من شيء مريع وأكيد شيء مؤلم.
- المحامية: لم أقبل أبداً بحصول ذلك من يعتقد نفسه ليفعل ذلك.
- الصديق: لم أرك من قبل غاضبة هكذا لا بد أنه أمر مريع.

فـي نهايـة ال 45 دقيقة من المحادثة تقول روبيرتا أعرف أنه يجب أن أفعل شيئاً، هل أستطيع التحـدث إليك الليلة (ولاحقاً تلـك الليلة يتحدثان عن كيفية مواجهة المسـؤول والذي يتكلم أيضاً فــي دائـرة قانونية، وكيف يتابع ذلك وتترك لنفسها العنان فــي رد الفعل على الموقف حتى تتمكن

مــن التصرف، وبشــكل مثالي ستتمكن بهــذه الطريقة من معاقبــة المســؤول، وسيختفــي مثل هذا التصرف، ومع ذلك هناك إمكانية أن تخسر عملها فــي هذه المؤسسة).

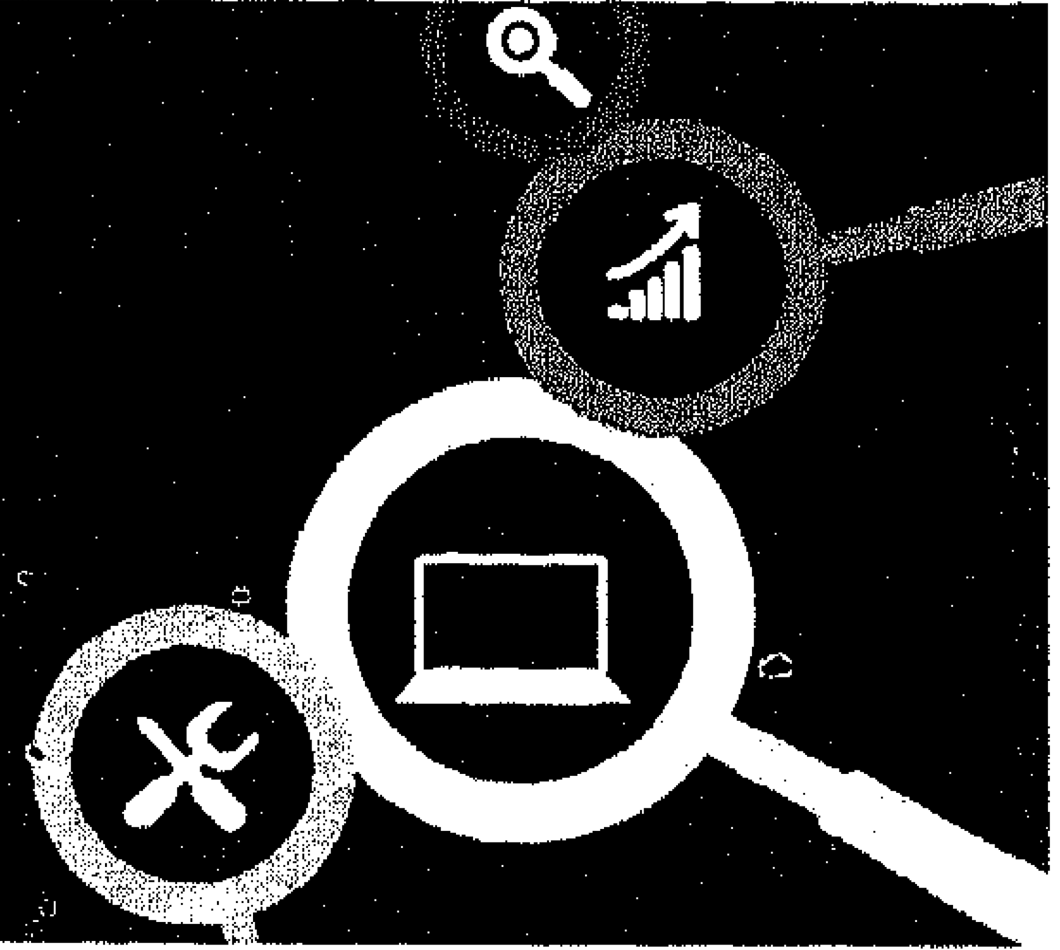
**الأزمــات المهنية المؤثرة على الاتجاهــات التقليدية عند الناس:** العنصرية هي مشكلة رئيسية للكثير من المجموعات الفردية في العمل، ويواجه الفرد العنصرية بشكل خاص عندمــا يكون فــي مرحلــة التأسيس (البداية) ويكون عمله مهماً وتقييمــه لنفسه كذلك، ممكن أن تصبــح العنصرية مدمرة، تأخذ العنصرية عدة أشــكال، سماع زبون فــي قسم المبيعات يقول ( يا زنجــي) لزبون آخر حتى لو لم يكن بعينــه مباشرة، ولكنها قد تعد أزمة، ويعتمد ذلك على الموقف والمشرف ومواقف أخرى عديدة.

**مواضيع ارشاديه:** هناك مواضيع أساسية يواجهها المرشدون عند التعامل مع أحد الأفراد الــذي عنده أزمــة مهنية أو نقلة نوعية فــي عملــه، يركز المرشد اولا على النقــلات السابقة للفرد، ثــم عندمــا يكون الشخص المرشــد مثلا نفسه فــي أزمــة، ويجب أن يتذكر المرشــد أن كل شخص يمــر بأزمــة مختلفة عن غيره، وتختلف الأزمات التي يمر بها المرشــدون عن الأزمات التي يمر بها الأفراد العاديون. وبما يخص بالمرشدين انفسهم، فهو يتعامل مع ردة فعل المرشدين عندما يكونون أنفسهــم فــي أزمة، فالمرشد الذي عنده مشكلة طلاق أو فقدان عمل قد يكون تفكيره أقل بقليل من الذي ليس عنده هذه المشكلة.

أن الأزمــات المهنية والتنقلات خلال العمل تميل إلى أن تكون صعبة التعامل معها عندما تكون غير متوقعة وغير طوعية، وعند حدوثها فــي جو عمل يكون على درجة عالية من الضبط والصمت، فالنتائــج تكــون مؤلمة ومحطمــة للشخص. ويمر النســاء والأشخاص من ثقافــات مختلفة بتجربة التمييــز العنصري كنــوع من الأزمات التي يمر بهــا الراشدون. وكذلك قد تواجــه النساء مواقف صعبــة عند الدخول والخــروج لنطاق العمل بسبب أمــور تتعلق بتربية الأطفــال، وكذلك التحرش الجنســي المدمــر لتطور وظيفــة المرأة، ويمكــن أن يمر المرشــدون أنفسهم أيضــاً بالمشكلات التي يساعدون الأفراد على تجاوزها.




# نظرية
# التعلم الاجتماعي المعرفي



# الفصل الثالث عشر | 13

## النظرية المعرفية والتعلم الاجتماعي
## Social Learning and Cognitive Theory

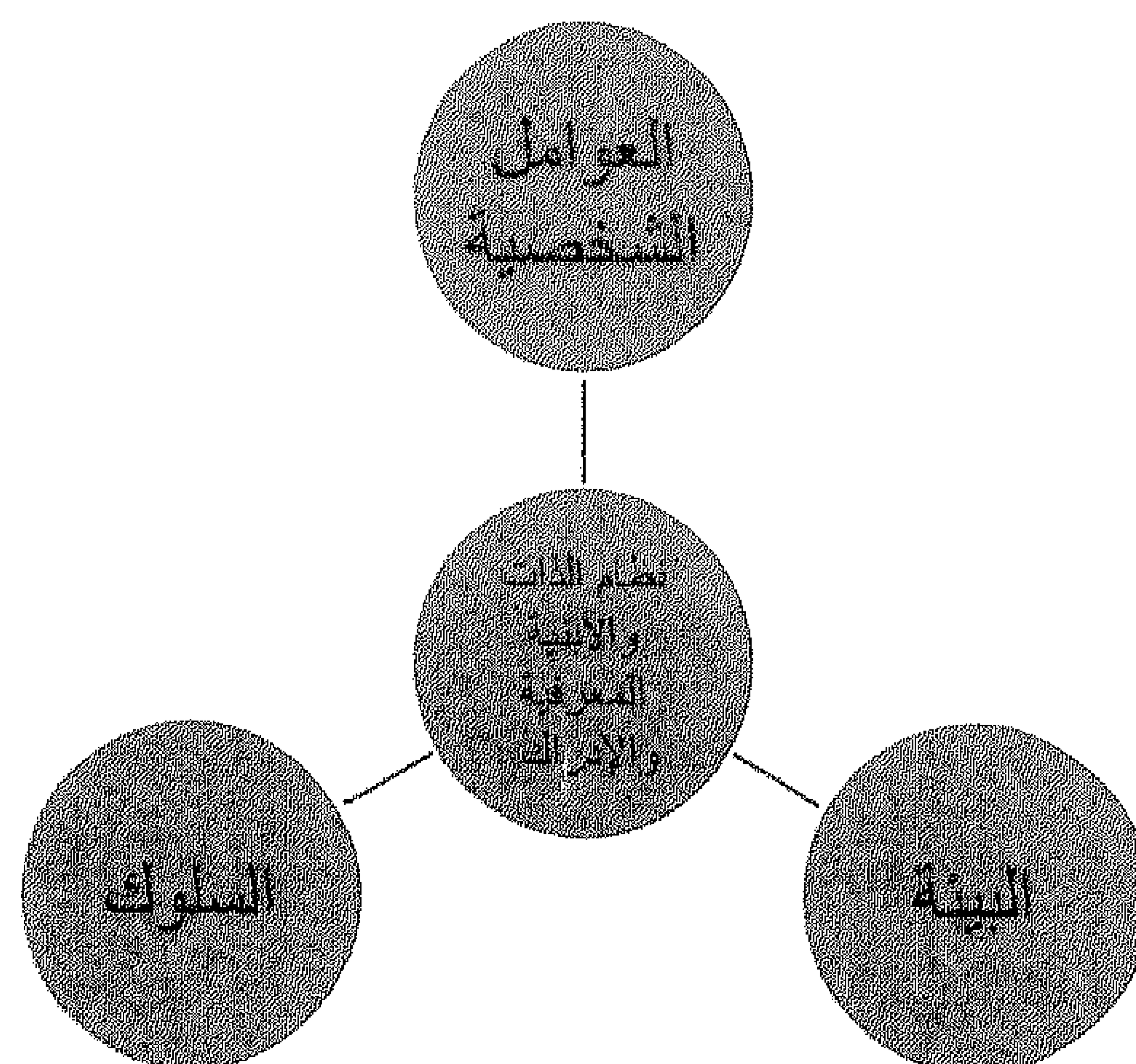
احتلت دراسة التعلم عند الإنسان جزءاً كبيراً من البحوث النظرية والتجريبية في علم النفس التربوي، ويعد البرت باندورا *Albert Bandura* الذي ولد في كندا عام *1925*، ويعمل حاليا استاذ العلوم الاجتماعية في علم النفس في جامعة ستانفورد*Stanford University* صاحب هذه النظرية. وقام باندورا منذ عام *1969* بجمع البحوث التي تدعم التعلم الاجتماعي ومراجعتها. ووجد ان السلوك الإنساني يعتمد على نظريتي التعزيز والتعلم بالملاحظة. ويعتقد باندورا بأن شخصية الفرد تنمو من خلال خبرات التعلم اكثر من الوراثة او الغرائز. وعرف باندورا (*Bandura، 1986*) دور السلوك في التعلم وأكد على اهمية التعلم بالملاحظة. وذكر اهمية الأفكار والتصورات في الوظائف النفسية. وارجع السلوك الى تفاعل الفرد مع البيئة والعوامل الشخصية (الذاكرة والمعتقدات والإدراك والإدراك الشخصي والسلوك الفعلي)، وأنها نظام تفاعل ثلاثي متبادل، وفي هذا النظام فإن كل عامل من العوامل الثلاثة يؤثر في العاملين الآخرين وأن تنظيم العوامل الثلاثة هو نظام ذاتي للأبنية المعرفية التي تحدد السلوك عند الفرد. فالاستيعاب يقرر سلوك الفرد. ولكن كيفية تنظيم الفرد لسلوكه يعتمد على نظرته في كيفية التعامل مع صعوبات الحياة وارتباطه بفاعلية الذات*Efficacy Self*.

وهناك نظريتين مهمتين في النمو المهني اعتمدتا على نظرة باندورا. نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية الاجتماعية المعرفية المهنية واللتان تؤكدان الاعتماد على نظرية فاعلية الذات.

## نظرية التعلم الاجتماعي لكرومبلتز
## Krumboltz's Social Learning Theory

طـور جون كرومبلتز وزملائه نظرية التعلم الاجتماعي المهني في كيفية اتخاذ القرار المهني، والتـي تؤكد على اهميـة السلوك او رد الفعـل والإدراك ( المعرفة والتفكير ) فـي اتخاذ القرارات. وهذه النظرية تختلف عن النظريات الأخرى لأنها تركز على تعليم المسترشد اساليب اتخاذ القرار التـي تساعده فـي إتباع أساليب فعالة فـي الاختيار المهني مـن بدائل مهنية، والتعامل مع الأحداث غـير المتوقعة. وتركز النظرية على مساعدة المرشد في تفسـير القضايا، ويؤكد الإطار العام لهذه النظريـة على العوامل الوراثية، والظروف البيئية، وخبرة التعلم ومهارات تحقيق المهام. ومهارات الإرشـاد السلوكـي مثل التعزيـز والنمذجة، والتي تعـد ادوات مهمة لتحديـد وتصحيح المعتقدات المعيقـة في عملية اتخـاذ القرار، ويمكن لكل مـن المرشد والمسترشد استخـدام مهارات النظرية المعرفية السلوكية في التعامل مع قضايا تتعلق بالمهن ومواجهة المواقف غير المتوقعة.

وتحـاول نظرية كرومبلتز الإجابة عن عدد من الأسئلة، مثـل لماذا يختار الفرد تخصصاً دون آخـر او كليـة دون أخـرى؟ ويتم ذلك من خـلال تفحص اربعة عوامـل أساسية: العامـل الوراثي، والظروف البيئية، وخبرات التعلم، ومهارات تحقيق المهتم. وكل عامل من هذه العوامل يلعب دورا مهمـا فـي الاختيار النهائي من بدائل عدة محددة، والشكل(15) الآتي يوضح عوامل عملية التعلم الاجتماعـي اي التي توضـح التفاعل الثلاثي التبادلي وظهور دور الذات والابنية المعرفية والادراك المحرك للتفاعل المتبادل الثلاثي.




**الشكل (15 ): عوامل عملية التعلم الاجتماعي في التفاعل التبادلي الثلاثي**

اذ يوضح الشكل طريقة تفاعل العوامل مع بعضها البعض. ومع ان نظريات النمو المهني تركز على القدرات الموروثة وأحداث البيئة، إلا انها لا تؤكد على اهمية الخبرات المتعلمة ومهارات تحقيق المهام كما تؤكده نظرية التعلم الاجتماعي وفيما يلي وصفٌ لهذه العوامل في اتخاذ القرار.

1 - العامل الوراثي: *Genetic Endowment* يشير العامل الوراثي الى الجوانب التي يرثها الفرد، اي الجوانب الفطرية غير المتعلمة. وتتضمن الشكل الخارجي، مثل الطول ولون الشعر والبشرة، والاستعدادات الجسمية مثل القابلية للمرض والصفات الأخرى. بالإضافة الى ان بعض الأفراد يولدون بقدرات خاصة مثل الفن او الموسيقى والكتابة والرياضة وما شابه ذلك. وقد تصبح موهبة مميزة لصاحبها. عموما كلما ارتفع مستوى القدرات الفطرية لدى الفرد كلما استجاب للتعلم والتدريب. مثلا، ان فرداً بقدرات موسيقية قليلة وعيوب في الصوت، لا يتجاوب بطريقة جيدة لتعلم الموسيقى مهما تدرب عليها، وقد يتقدم لكنه لا يصبح موسيقاراً ماهراً. ان قضية مقدار القدرة التي يرثها الفرد وكيف يتعلم مسألة ليست سهلة. وأن نظرية التعلم الاجتماعي لا تتعامل مع هذه القضية مباشرة، الا انها تركز على تعليم وتحسين المهارات والقدرات عندما يكون الوقت مناسبا. وأنها ذات اهمية في عملية اتخاذ القرار.

2 - ظروف وأحداث بيئية: *Environmental Condition and Events*، هناك عوامل بيئية عدة تؤثر في الفرد بدرجة جوهرية وتؤثر في اختيار المهنة، وهي عموما خارجية، وتشمل اعتبارات اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية. بالاضافة الى عوامل بيئية مثل الطقس والعيش في بيئة ملوثة او عوامل بيئية جغرافية مثل الكوارث والزلازل ودرجة الحرارة الباردة او الحارة جدا، ويصف مايكل وكرومبلتز *Michel & Krumboltz 1996*، عدة ظروف وأحداث اجتماعية وتربوية ومهنية تؤثر في الفرد في اتخاذ القرار المهني، منها ما هو مخطط له وآخر غير مخطط ولكنها خارج ارادة الفرد.

3 - عوامل اجتماعية: *Social Factors* تمثل العوامل الاجتماعية التغيرات التي تحدث في المجتمع وتؤثر كثيرا في توفير الاختيارات المهنية، مثل التقدم التكنولوجي وتحسن الطب والتغيير في المواصلات مثل زيادة سرعة السيارات والطائرات، والتي تخلق فرص عمل جديدة، كما أن الاتصالات واستخدام الحاسوب في عملية المعلومات في حقول مختلفة أثر بالغ في سوق العمل، كما إن إساءة استخدام التكنولوجيا ونفاياتها يؤدى الى وظائف جديدة مهمة في الهندسة البيئية وإدارة المخلفات، وأن استخدام المصادر الطبيعية مثل النفط الذي يتطلب اساليب جديدة للبحث عنه واستخراجه وتصنيعه. وتؤثر النظم الاجتماعية مثل نظام الضمان الاجتماعي، وبرامج شؤون الجيش وبرامج الرعاية الاجتماعية في حاجة سوق العمل من قوة عاملة. وهي تؤثر على الوضع

المـالي والبحث عـن وظائف، وهي ايضـا تتطلب فريـق لإدارة العمل، وهذا كله يخلـق فرص عمل جديدة. كما ان المجتمعات تختلف بحاجتها الى المهن؛ فالسهول تتطلب اصحاب مزارع ومزارعين، بينمـا المـدن تتطلب تجار ورجال مبيعـات، والمصانع تتطلـب مهندسين وعمـال حرفيين، وتحتاج المستشفيات إلى اطباء وعاملين بالمهن الطبية المساندة.

4- التسهيـلات التربويـة: *Educational Conditions*، يؤثـر توفير فرص التعليم فـي العوامل الشخصية والاجتماعية للأفراد والمجتمعات، مثل الدرجة التي يقدر بها الآباء قيمة التعليم العالي وقدرتهـم علـى المساعدة المالية، أو نظـام المدرسة الذي التحق به الطالـب، أو المعلمين أو مصادر التعليم التي يوفرها النظام التعليمي، وهي تعمل على تطوير ميول الفرد وقدراته وقد تسبب احباط له. كما أن تنوع وتفاوت فرص التعليم الجامعي او المدارس التقنية او المدارس العسكرية والتلمذة، وتوفـر المساعـدات المالية فـي هذه المؤسسـات عوامل مؤثرة؛ الا انها تتوقف علـى قدرة الفرد فـي تحقيق متطلبات الالتحاق فـي مهنة من عدة مهن.

5- ظـروف العمـل: *Occupational Condition*، هنـاك عـدد مـن العوامـل التـي تؤثـر فـي الوظائـف وسوق العمل التي لا يملك الفـرد فرصاً لتحديدها، وأهمها فرص العمل الموسمية التي تتأثـر بالعوامـل الجغرافية مثـل قطع ونقل الخشب وصيـد السمك. أو التي تتأثـر بتغير الظروف الاقتصاديـة، ومتطلبـات التعليم او الدراسة وأن بعض المهن تتطلب شهادات، أو ترخيص أو درجة كليـة متوسطة او تدريب آخر. كمـا أن الراتب والقيم الثقافية والمكانـة الوظيفة والعرض والطلب مؤثرة فـي الاختيار المهني، ايضا قوانين العمل ونظم النقابات تحدد عدد الأشخاص فـي كل مهنة، ومتطلبات السلامة لمهن محددة لها دور فـي الاختيار المهنـي.

6- خـبرات التعلـم: *Learning Experiences*، يكون لدى الفرد ملايين الخـبرات السابقة التي تؤثـر فـي اتخاذه قرار مهنـي، وهو يتعرض مئات المرات خلال اليوم فـي البيت والشارع والمدرسة لاتخاذ قرار، ويستجيب لبعض المعلومات ويشعر بالراحة لها، او يشعر بالتشويش والارتباك او عدم التشجيـع وهكـذا. لذلك فإن الخـبرات التعليمية تختلف من فرد لآخر. وهنـاك نوعين من انماط خبرات التعلم الأساسيين؛ الأول، خبرات التدريس الآنية المباشرة ($h$) والثاني الخبرات المصاحبة ($O$)، وهي مهمة فـي الاختيار المهني لأن اداء الفرد فـي مهنته نتاج خبرات التعلم.

**النمط الأول:** خبرات التعلم من خلال التدريس: *Instrumental Learning Experiences* وهي لها الثلاثة مكونات الآتية:

- التعلم السابق: وهو الأحداث السابقة لسلوك، ويشمل كل الظروف ومنها العوامل الوراثية، والقـدرات والمهارات الخاصة، والظـروف والأحداث البيئية، والمهـام والمشكلات، التي قد

استجاب لها الفرد.

- السلـوك: هــو أداء الفــرد فـي مواقــف الحياة، وقد يكــون صريحاً واضحــاً او ضمنياً غير ملاحـظ.، ويتـم التعـرف عليه من خـلال الامتحانات الشفويـة والكتابيـة، او قراءة حول الموقف او التحدث مع الشخص.
- النواتج: ان نتائج السلوك قد تكون ايضا واضحة او ضمنية غير ملاحظة، قد تؤثر نواتج سلـوك الفرد بالفرد والآخرين، واذا كانت نتائــج السلوك إيجابية فقد يعيد الفرد السلوك فـي مواقف مشابهة إذا الفرد حصل على (أ) فـي امتحان فهو يستمر فـي متابعة الدراسة فـي التخصص، ويدرس مواد اخرى فـي نفس الموضوع اكثر مما لو أخذ علامة ضعيف فـي الامتحان.

**النمـط الثـانـي:** خـبـرات تعلـم مصـاحبـة: (O) *Associative Learning Experiences* عندما يقــترن موقــف كان محايدا مع موقــف ايجابي أو سلبي يحــدث تعلم ارتباطــي. وهنـاك نوعين من خبرات التعلم الارتباطي، النوع الأول : الاشتراط الكلاسيكي الذي يحدث خبرات تعلم مصاحبة، ويعمم الحدث ضمن مصنفات خبرات. فإن تعطل المصعد بين ادوار لمدة نصف ساعة، فانه يعمل علــى تعميــم خبرة الخوف من المصاعد، إلا ان خبرة ايجابيــة لركب المصاعد قد يغير الخوف من المصاعــد، ويرجــع الى ان يكون حيادي، والنــوع الثاني يحدث تعلم مصاحــب من خلال ملاحظة الآخرين ولكن تأثيره يكون أقل فملاحظة المعلم وهو يدرس يؤدي الى ان يتعلم الفرد من خلالها عن صفــات الشخص والأسلوب والمهنة. كما هو فــي ملاحظة الخوف من طبيب الأسنان او المصاعد، التــي تؤدي الى تعلم مصاحب. الا ان اكتساب خبرات نتيجة اتقان القراءة والاستماع يؤدي الى ان يتعلم الفرد بدقة عن المهن، ولكن يحدث تعلم غير دقيق عن طريق الاستماع فقط، مثلا عند سماع ان العاملين فـي البنوك يسرقون اموال العملاء، او ما شابه ذلك فهذا يؤدي الى خبرات سلبية نحو موقف او مهنة او عاملين بمهنة.

7 - مهــارات التوجه نحو المهمــة: *Task Approach Skills* ان فهم كيف يوصل الفرد إلى مهمة محــددة مهم فـي اتخاذ قرار مهني. وهي تتطلب وضع غايــات أو أهداف، وتوضيح القيم، وتعميم البدائـل، والحصول على معلومات مهنية. وإنها نتاج تفاعل بــين العامل الوراثي والظروف البيئية والخبرات التعليمية، وهو بالتالي يؤدي إلى تنوع المهام وتنوع المهارات المرتبطة بالمهمة؛ مثل مهارات الدراسة، وعــادات العمل، وطرق التعلم، وكيفيـة الاستجابة انفعاليا، فهي جميعها نتيجة تفاعلات بين صفات موروثة، وقدرات خاصة وظروف بيئية، ونتيجة عملية التعلم وخبرات التعلم المصاحبة. فالمهــام تعتمد علــى الخبرات السابقة التي تؤثر فـي مخرجات المهــام. ان دراسة اللغة مثلا تعتمد

علـى القدرة الفطرية، إلا ان العوامل الأخرى مثل كيـف تدرس وتحضر لامتحان يؤثر فـي اكتساب اللغــة، وفــي علامة أو نتيجة الفرد. أن مهارات أداء مهام معينة لهـا تأثير مهم على اتخاذ القرار المهنــي. وإن تطور مهارات أساسية لأداء الفرد لمهمة أساسية فـي نظرية التعلم الاجتماعي تساعد فــي اتخــاذ القرار المهنــي. وان الأفكار والمعتقدات تأتــي من خلال العوامل التي تمـت مناقشتها. فالأفـكار والمعتقدات عن الذات والعوامل الوراثية والظــروف البيئية وخبرات التعلم ترتبط بتوجه الفرد لاكتساب مهارات أداء المهمة.

عمليــة الإرشاد وفق نظرية كرومبلتز فـي التعلم الاجتماعي: تتم عملية الإرشاد عند كرومبلتز وفق الخطوات الاتية:.

**اولا: معرفـة المهارات السلوكية والمعرفية للمسترشد: Client Cognitive and Behavioral Skills** يتـم التعرف على المهارات السلوكية المعرفية من خلال كيفية تطبيق الفرد لخبرات التعلم وقدراتـه الموروثة. وهــي ذات تأثير مباشر فـي الاختيار المهني والقضايا المهنية، وقد يلاحظ الفرد نفســه وامكاناتــه وقدراته وميوله وقيمه نحو العمل، وبيئته التــي يستخدمها فيما بعد فـي الاختيار المهنــي، ويقوم بالتعميم عن مهارات عالمه الخاص الى عالم العمل والأحداث الأخرى الخارجة عن الفــرد، كمــا ان مهارات اداء الفرد ترتبط بأخلاقياته فـي عملية اتخــاذ القرار، وأن نظرية التعلم الاجتماعــي تفســر السلوك الضمنــي الذي يؤدي الى خــبرات اكثر تزود الفرد بفرصــ افضل فـي اتخاذ قرار. وتتضمن المهارات السلوكية المعرفية عند الفرد ما يأتي:

*1* - تعميم ملاحظة الذات عن القدرات: *Self Observation Generalizations about Abilities*
يقــوم الفرد بملاحظة قدراته فـي اداء مهام معينة بشــكل أفضل بالاعتماد على الخبرات السابقة والمعلومــات عن ذاته؛ مثلا يحسن العزف او جيد بالرياضيات، او ماهر فـي التعامل مع الأطفال او رعايــة كبــار السن. إلا ان الأفراد يختلفون فـي تقبل او تقديــر كفاءتهم فاحدهم يعد تقديراً جيداً بعلامــة عالية، بينما الآخر يعدهــا علامة غير جيدة. كما أن المعلومات فــي التعميم عن قدراتهم تنتج من مقارنة رؤية الأفراد لإمكاناتهم بنظرة الآخرين لهم.

*2* - تعميــم ملاحظة الذات عن الميــول: *Self Observation Generalizations about Interests*
ان ملاحظــة الفــرد لما هو جيد به، يعمم من خلاله ما يحــب ان يقوم به. فإذا الشخص فـي حصة الأحيــاء لا يحــب تشريح الحيوان يمل مــن دراسة التشريح، ولا يحب التعلم عــن النبات، اي يعمم ذلــك علــى دراسة مــادة الأحياء. فإن الميول قد تكــون عامة او محددة، وان اختبــارات او مقاييس الميول تساعد فـي تقييم التعميم عند الفرد من خلال خبرات التعلم. وانه عندما يصعب على الفرد تحديد ميوله يرجع الى خبرات تعلم سابقة لديه يتعرف على ما يحب ولا يحب.

3 - تعميـم ملاحظة الذات عن القيـم:Values Self Observation Generalizations about يصـدر النـاس احكامـا عـن سلوكيات وأحـداث محـددة مرغوبة. ويطـورون من خلالهـا القيم الشخصية التي تتعلق بنشاط سياسي او ديني، او حب الفن او الموسيقى او الجمال الطبيعي للبيئة بعمق. وتتضمن قيم العمل رغبة الفرد بالتحصيل وتقدم بمهنته، ومنها ايضا يحقق الامان والمكانة ودخل عالي. وقد يكون من الصعب تحديد قيم العمل بسبب الاختلاف الثقافي. وقد تتعارض رؤية الفرد لإمكاناته وميوله والقيم مع العالم المحيط به.

4 - تعميـم ملاحظة الذات عـن العـالم: Generalizations about the Word عندما يلاحظ النـاس أنفسهـم يلاحظون العـالم الذي يعيشوا فيـه. وان التعميم حول المهن مأخـوذ من التعليم المقصـود والتعلم المصاحب، او من خلال خبرات الواقع، احدهـم لديه خبرة بالبيع المباشر يعمم الخبرة من خلال تعلم مصاحب، ومن خلال معلومات حديثة قليلة عن الوظائف، ومن الافضل ان يكون لديه معلومات مهنية تساعده على تعميم افضل حول عالم العمل.

5 - استخدام مهارات نظرية اداء المهام لاتخاذ القرار المهني:Task Approach Skills Used in Career Decision Making يطبق الفرد مهارات اداء المهام التي تعلمها في الدراسة او العمل، لان اتخـاذ القرار المهني يتطلب تعاميم عدة حول الفرد وعـالم العمل، وقد يحتاج الفرد الى معلومات اكـثر حداثـة عن ذاته وعن عالم العالم، باستخدام استراتيجيـات التعلم لتعامل مع الأحداث غير المتوقعة.

**ثانيا: الاستراتيجيات السلوكية للمرشد: Counselor Behavioral Strategies**

قدم علماء النفس العديد من الأساليب التي تتعلق بتعلم السلوك، سيتم في هذا القسم تفسير اربعة من اساليب نظرية التعلم الاجتماعي تتعلق مباشرة في قضايا المهن في الإرشاد، وهي:

1 - **التعزيـز: Reinforcement** تحـدث للافراد العديد من التعزيـزات الايجابية لأعمالهم، ان التعميـم الايجابـي يزيد حـدوث الاستجابة، وعندما يشكـر الطالب على أدائـه في امتحان او مساعدته في الفطور يؤثر في ملاحظات الفرد لإمكاناته وميوله وقيمه، وقد اكد مايكل وكرومبلتز (MItchell and Krumboltz، 1996) أهمية التعزيز الايجابي في نشاط اتخاذ القرار المهني. سواء اكان المديح الشفـوي، ام تعزيز جوانـب سلوك الفـرد. ويساعد المرشد للمسترشـد بالتعزيز في الوصـول الى غايـات الإرشاد المهني؛ مثـل، الاختيار المهني من بدائل او فـي التعامل مع مشكلاته فـي العمل. ان المسترشد عندمـا يسعى لمساعدة المرشد فانه يقدر خبرته. لذلك التعزيز الايجابي مـن المرشد لنشاط المسترشـد يكون له قيمة اكثر مما يقدمه الزمـلاء، ويتضمن التعزيز عبارات التأييد، والحماس الايجابي والتقدير.

2 - **نمـاذج الـدور: Role Models** باستخـدام نمـاذج الـدور يحقق المسترشـد خبرات تعلم مصاحب، وقدم مايكل وكرومبلتز (*MItchell and Krumboltz، 1990*) عدة دراسات تدعم فاعلية دور النمـوذج فيمـا يتعلق بالمهـن. كما ان تقييم دور الرفـاق والآباء وآخرين كنمـاذج لها دور في مساعـدة المسترشد في تحديد البدائل المهنية، يمكن ان يدعوا أشخاصاً او خريجين جدد لمناقشة التطور المهني، او استخدام اشرطة فيديو توصف المهن او ملاحظة اداء العاملين في مكان عملهم. وقـد يساعـد قيام المرشد بدور كنمـوذج، او بالتزويد بنماذج واقعية لوصـف الطرق المناسبة التي تتعلـق بقضايا الدور المهني، وقد يفكر المسترشـد بالاستراتيجيات التي ذكرها المرشد واخلاقياته في المستقبل، ويمثل المرشد نموذجا اخلاقيا في نظرية التعلم الاجتماعي.

3 - **لعب الدور: Role Playing** يمكن استخدام عدة استراتيجيات لمساعدة المسترشد لتعلم سلـوك جديد من خلال لعب الدور، ويمكن أن يقوم المرشد بدور المسترشد، ويقوم المسترشد بدور شخصـ اخـر، ويمكن ان يقوم المرشد بـدور الباحث عن المعلومات من خـلال المقابلة بالاستفسار عـن معلومـات مألوفة؛ مثل كتابـة برامج كمبيوتر، او يقـوم بدور مهارات المقابلـة للمهنة. ويطلب من المسترشد تغذية راجعة حول الاستراتيجيات التي استخدمها المرشد بفاعلية لطلب المعلومات، او الإجابـة عـن الأسئلة. هنا يتعرف المسترشد على الاستراتيجيـات التي يمكن ان يقوم بتطبيقها فيمـا بعد. وعند تغيير الأدوار يمكن ان يقـوم المسترشد بدور الشخص الذي يملك المعلومات التي يحتاجهـا المسترشد عن المهنة، او عن مهـن اخرى ويمكنه القيام بأدائها. بعد اداء الدور يمكن ان ينـاقشـ المسترشـد جوانب السلوك التي تبـدو فعالة، والأخرى التي تحتـاج الى تحسين، ويمكن ان يعـزز المرشد السلوك التوكيـدي والأفعال التي يقوم بها المسترشد، او يستخدم النقد والإشارة الى جوانـب الضعف، والتعريف بكيفية زيادة الفرص التي يمكـن ان يستخدمها المسترشد لتغلب على جوانـب الضعـف، ويمكن ان يوقف التسجيل لـدور، وذلك لمناقشة السلوك المحـذور، ويستمر لعب الـدور حتـى يتأكد المرشد والمسترشد بـأن المسترشد تعلم مهارات جديـدة. ان التسجيل المرئي او المسموع في عملية الإرشـاد اسلوب فعال وأفضل من الاعتمـاد على الذاكرة.

4 - **المحـاكاة: Simulation** هـي القيام بمهـام يؤديها الفرد تتعلق بمهنة محـددة. هنا يقوم المسترشـد بمحـاكاة خبرة المهنة. وقـدم كرومبلتز كتيباً عن وصف الخـبرات المهنية؛ الهدف منه اعطـاء الطالـب فرصة لتعـرف على خبرات النجـاح في مهـام معروفة لمهن محـددة، مع الأخذ بالاعتبـار الا تسبـب المهـام الأولية احبـاط للمسترشد. ويستخـدم اسلوب المحـاكاة في المدارس الثانوية والمهنية، من خلال تقديم مقررات دراسية تتعلق بمختلف المهن والحرف، مثل مهنة النجار والحـداد التي تزود الطلبة بالفرص لتعلم مهارات بسيطة، وقد يطلب من المسترشد القيام بالعمل

لبعض الوقت لمحاكاة مهنة محددة.

**ثالثاً: الاستراتيجيات المعرفية في الإرشاد: Cognitive Strategies for Counseling**

هناك استراتيجيات معرفية متنوعة اكثر من السلوكية في الإرشاد لاتخاذ القرار المهني، والعديد منها مأخوذ من نظرية العلاج النفسي المعرفي، ووصف مايكل وكرومبلتز عام *(MItchell and Krumboltz, 1996)* وكرومبلتز *(Krumboltz, 1993)* عدة استراتيجيات تقرر التغيير في الأفكار وتعميمها في قضايا المهن، أي أنه تم توضح تطبيق النظرية المعرفية في القضايا المهنية، بهدف تغير تفكير المسترشد عن نفسه وعن بيئته، وعلى المرشد ان يحدد ما المعتقدات الخاطئة لدى المسترشد والتي تتدخل في عملية اتخاذ القرار المهني، وفيما يلي طرق تقييم التغيير الذي يحدث في المعتقدات وتعميمها.

*1* - توضيح الأهداف او الغايات: *Goal Clarification* يرى كرومبلتز ليتعلم الفرد المهارات الضرورية وليطبقها في القضايا المهنية، يجب ان يجعل المرشد الأهداف واضحة ويحدد كل الاختيارات التي تقوم عليها والمهارات التي يتعلمها، وقد يتوقع المسترشد ان يقول له المرشد ماذا يعمل، وان نتائج الاختبار توضح له المهنة التي يسعى اليها، لذا على المرشد ان يساعد المسترشد على تحديد هدفه المهني، والأهداف الفرعية له والتي تسهل على المسترشد تفهمها. وتكون الخطوة الأولى محاولة ايجاد مهنة المستقبل، وتجريب النشاطات ومجالات العمل التي يميل اليها. ومن المستحسن ان يعزز المرشد سعة أفق المسترشد والانفتاح، وعندما لا يعرف المسترشد من اين يبدأ، عليه استكشاف ما هو متاح امامه، والاستماع للمقترحات، وتعلم معلومات جديدة، فإن هذا الاتجاه يساعد في رؤية اهداف يمكن الوصول اليها في المستقبل القريب.

*2* - مواجهة المعتقدات المزعجة: *Counter a Troublesome Beliefs* قد يقوم المسترشد بتعميم خاطئ يعتقد به بما يعيق الاستكشاف المهني، مثل يعتقد ليمكنه من الالتحاق بالعمل يجب ان يعرف شخص ما في العمل لحصول على العمل. او يقول انني غير ذكي لدخول كلية الطب، هنا يطلب المرشد من المسترشد براهين لهذه المعقدات، مثل القول إن تقدير جيد غير كاف لدخول كلية الطب، وهذا ما يسمى بإعادة تشكيل المعتقد.

*3* - البحث عن عدم الاتساق بين الكلام والأفعال: *Look for Inconsistencies between Word and Actions* قد يقول الفرد انه سيقوم بالتحدث مع اشخاص يعملون بالمجال الذي يرغب دراسته، لكنه لا يقوم بذلك بل يقوم بشيء أخر، لذلك توضيح الاختلاف بين السلوك والنية والقصد اذ لم ينسجم الكلام مع النية او القصد، والطلب من المسترشد ان يكون كلامه منسجماً مع افعاله.

*4* - التدريب المعرفي: *Cognitive Rehearsal* أحياناً ليس كافيا بان يواجه المسترشد الأفكار

المزعجـة، فقـد يحتاج الى ممارسـة وتدريب على الأفـكار الايجابية بدلا من الأفـكار السلبية عن نفسـه، وان التدريـب عليها لإزالة الأفكار السلبية يساعده في تقويـة المعتقدات وبمواجهة الفرص في المستقبل.

## اهداف نظرية التعلم الاجتماعي للارشاد المهني:
## Social Learning Theory Goals for Career Counseling

ترتبط نظرية كرومبلتز بالتعلم الاجتماعي؛ لذلك فالعامل الذي يميز اهداف الإرشاد المهني عنـد كرومبلتـز عن نظريات الأخرى هو التعلم، فقد ذكر كرومبلتـز *Krumboltz، 1996* بان هـدف الإرشـاد المهني تسهيل تعلم المهارات والميول والمعتقدات وعـادات العمل والأمور الشخصية، والتي تجعـل المسترشـد قادر على خلـق الرضا في الحياة. ويرتبـط التغيير في البيئـة المهنية بالتركيز علـى التعلـم الاجتماعي اكثر من اتخاذ القـرار. اذ ان كرومبلتز اكد على اهميـة الرضا والتوافق المهنـي والاختيار المهني، فقد يقلق المسترشد المعيقات المالية والمسؤوليات الأسرية التي تتدخل في تحقيق الأهداف المهنية. فقد اكد كرومبلتز على اهمية التغيير عند الفرد وبيئته، وبأن هناك حاجة إلى الإعـداد ليتحقق التغيير في القـدرات والميول الاجتماعية والتربوية والبيئة المهنية، وقد وصف كرومبلتز ثلاث معايير تؤثر في التغيير وتعمل على تحقيق اهداف الإرشاد المهني:

*1* - زيـادة الامكانـات والميول، بألا يتخذ المسترشد قرار بناء علـى ما لديه منها، اذ قد يعمم المسترشد ما تم ملاحظته لقدراته وميوله وقيمه السابقة، بل يجب توضيح بانها متغيرة، وان اجابة المسترشد على استبانة الميول توضح معلومات الفرد عن عالم العمل غير كاملة. وتوضح استكشاف هوايات ومهن اخرى قريبة من ميوله، وتوضح حاجته لتعليم جديد، ولتجريب مهن وخبرات اخرى تساعد المسترشد في اتخاذ قرار أفضل، واختيار احداث جديدة تواجهه في حياته.

*2* - اعداد الفرد لتغيير مهام عمله، انه من المعروف بأن المهن غير ثابتة، فقد لاحظ كرومبلتز *(Krumboltz, 1993)* هنـاك عوامـل تغيـير سريعـة يتبعهـا تغيـير المجتمع الصناعـي الى مجتمع معلوماتـي. وان العاملـين يجب ان يكونوا مرنين في القيام بمهامهم اكثر مما يتبعوا وصفاً وظيفياً يبقى لعدة سنوات.

*3* - تمكـين الفـرد للقيام بعمـل وليس فقط التشخيص كما هو في نظريـة السمة والعامل، وذلـك لمساعدة المسترشد للتعامل مع التغـيرات، ومواجهة ما يطمح اليه والتعامل مع الاخرين في العمـل. ويرى مايكل وليفـين وكرومبلتـز *(Michell، Levin and Krumboltz،1999)* ان الفرد في المجتمـع الحالي يحتـاج للاستجابة للأحداث غـير المتوقعة التي تحدث في حياتهـم، وان الأفراد يجب ان يستجيبوا بطرق ايجابية تساعد في تحسين حياتهم عند حدوث احداث غير متوقعة.

**تطبيـق نظرية حدث موقفي مخطط في الإرشاد المهني Applying Planned Happenstance Theory to Career Counseling**، اكـد مايـكل وليفـين وكرومبلتـز (*Mitchel، Levin and Krombultz، 1999*) علـى اهميـة تعرف الأحداث الموقفية التي تحـدث بالمصادفة في حياة الفرد، بالإضافـة الى العوامل الاجتماعيـة والتربوية وظروف العمل والعامل الوراثـي التي تؤثر في حياة الفـرد، والاستفادة من الأحداث المفاجئـة يسمى حدث موقفـي مخطط، وهي تتطلب التفكير فيها بعمق. وذكروا ان هناك خمس مهارات تساعد في التعامل مع فرص العمل وهي تحل مكان المفاجئة وهي:

1 – حـب الاستطلاع/ الفضـول*Curiosity*: يستخـدم لاستكشاف فرص تعلـم جديدة ومتابعة الخيارات التي تحدث مع الأحداث التي تتيح الفرصة.

2 – المقاومـة *Persistence*: يتعلمها الفـرد عندما يوجد انتكاسات فـي خبرته، عندما لا يعطى الفرد فرصة عمل ويستمر بالمحاولة فإن المحاولة والاصرار تؤدي الى الحصول على العمل، وهنا يتعلم الفرد المقاومة.

3 – المرونـة: *Flexibility* يتعلم الفـرد التعامل مع عدة احداث مفاجئة، فـإن الفرد يكون غالبا مـرن في تغيير اتجاهاته عندما يتعلق بالظروف المختلفة، وان القيام بتعريف المهن يتطلب وجـود عاملـين في مختلف المهـن والذين تتم مقابلاتهـم بما يساعد علـى اتاحة الفرصة والتعلم من الاحداث التي يواجهها.

4 – التفـاؤل *Optimism* ، يأتي من خلال متابعة فرصـ جديدة ووجود أعمال يحتاجها المجتمع في القريب.

5 – مواجهة الخطر: *Risk taking* تحدث مع وقوع أحداث جديدة غير متوقعة، ويتعلم المسترشد بمواجهتهـا، والقـدرة علـى اتخـاذ القـرار، وهي تـؤدي الى نتائـج إيجابية، وقـد لا يقدم المسترشد على الالتحاق بهذه المهنة، بل يختار مهنة اخرى.

وقـدم مايـكل وليفـين وكرومبلتـز (*Mitchel، Levin and Krombultz، 1999*) اربـع خطوات تساعـد المسترشد في تفهم الحاجـة إلى اتخاذ قرارات عندما يواجه احـداث متوقعة، بما يحقق المبادرة في عملية التعلم والتشجيع على الاستكشاف، والوصول الى مزايا الأحداث غير المتوقعة.

1 – تنظيم الأحداث الموقفية في تاريخ المسترشد بطريقة عادية

2 – مساعدة المسترشد لتحويل الفضول الى فرص تعليم واستكشاف

3 – تعليم المسترشد لإنتاج فرص احداث مرغوبة

4 – تعليم المسترشد للتغلب على معوقات الوصول الى العمل

## النظرية الاجتماعية المعرفية المهنية
## Social Cognitive Career Theory

تؤكد النظرية الاجتماعية المعرفية المهنية، بشدة على عمليات التفكير اكثر من عمليات السلوك التي بدأت منذ *20 سنة*، والتي عرفت كنظرية فاعلية الذات المهنية. و تركز على معتقدات الفرد القوية التي يمكن ان تستغل في تحقيق شيء ما، ويرى أصحاب النظرية لنت وبراون وهكت ان لمعتقدات الفرد دورا اكبر في الاختيار المهني مما للميول والقيم والقدرات. وقد بحث دور فاعلية الذات في الاختيار المهني عند النساء. واستخدام المفاهيم الأصلية في نظرية مهن مفصلة والميول المهنية في الاختيار والأداء. يشير المفهوم المعرفي لفاعلية الذات الى مخرجات متوقعة، وان اختيار الأهداف عوامل جوهرية في المجال الأكاديمي وعملية اتخاذ القرار. ورغم ان نظرية فاعلية الذات لا تؤكد على التطبيق مثل ما قدمه نموذج كرومبلتز في التعلم الاجتماعي، إلا أنها اعطت مقترحات تساعد المسترشد في الاختيار الأكاديمي والمهني، ومساعدته على رفع مستوى معتقداته ومستوى فعاليته. هذه النظريات تفسر النمو المهني وهي متغيرة الى درجة ما، وكلتاهما تعتمدان على كتابات البرت باندورا وكرومبلتز. استخدمت اعمال باندورا الأولى ونظرية الاجتماعية المعرفية المهنية التي ترجع الى اعماله فيما بعد. وهي ترتبط في البحوث النفسية في عملية التعلم الإنساني.

وتتفق نظرية المهن الاجتماعية المعرفية مع نظرية كرومبلتز في الاعتماد على نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا، واستخدام مفاهيمها الأساسية، مثل نظام التفاعل الثلاثي المتبادل *triadic reciprocal* التي تؤكد على البيئة والعوامل الشخصية والسلوك، والتي تتمثل في الشكل (*16*) الآتي

**التفاعل التبادلي الثلاثي عند بندورا**

عوامل بيئية
عوامل شخصية
سلوك صفي

**الشكل (16): نظام التفاعل الثلاثي المتبادل**

كما تؤكدان على التعليم المقصود والتعليم المصاحب في اتخاذ القرار المهني والنمو المهني، ونظرته حول الأفكار والمعرفة التي تتضمن الذاكرة والمعتقدات والتفضيلات وإدراك الذات كجزء من عملية اتخاذ القرار المهني والنمو المهني. لكن هناك اوجه اختلاف بين النظريتين في عدة جوانب مهمة، فإن النظرية الاجتماعية المعرفية تؤكد على العمليات المعرفية مثل فاعلية الذات، التي تعدل او تنظم افعال الفرد، كما ركز كرومبلتز على السلوك المتعلم الذي يتعلق باعتبارات مهنية عدة، إلا أن النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية متمثلة بلنت براون وهاكيت (*Lent، Brown and Haket، 1986 . 2002*) طوروا نموذجا في الاختيار المهني اكثر تحديدا وتعقيدا من نموذج كرومبلتز، والذي يوضحه الشكل (*17*) الاتي:

النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية
لنت وبراون وهاكيت *(1994-200-2002)*

المدخلات الشخص
- الإستعداد
- الجنس
- العرق- الإثنية
- العجز
- الوضع الصحي

الخلفية السياقية
إمكانيات الفعل

خبرات التعلم

توقعات الكفاءة الذاتية

نتائج التوقعات

التأثيرات السياقية
الأقرب الى اختيار السلوك

الميول
الغايات
الإجراءات

**الشكل (17): نموذجا في الاختيار المهني عند لنت وبراون وهاكيت**

يركــز النموذج كمــا هو موضح في شــكل (*17*) على التأثيرات السياقيــة الاقرب الى اختيار السلــوك وتتمثل بالاجراءات او الافعــال والغايات والميول، وتوقعات الكفــاءة الذاتية المترتب عليها نتائــج التوقعات. كما يركز على كيفية تأثير خــبرات التعليم السابقة على خبرات التعليم اللاحقة والتي تعتمد على المدخلات المتعلقة بالشخص من استعداد وجنس والانتماء العرقي الاثني والعجز ان وجــد والوضــع الصحي، كذلــك خلفية الشخصــ والسيــاق وامكانية الفعل واثــر كل ذلك فـي الاختيــارات المهنية النهائيــة، كما ان نظرية المهن الاجتماعية المعرفيــة اكدت على نظم معتقدات الفرد التي تؤثر فـي السلوك، بينما ركز كرومبلتز على سلوك الفرد.

ولان النظريــة المهنيــة الاجتماعية المعرفيــة حديثة بدأ العمل بها فـي بدايــة الثمانينيات، فإن هاكيــت وبيتز (*Haket and Betz، 1981*) ركزا علــى التزويد بالبحث حول البراهين التي تدعمها. وان النظرية لها تطبيقات فـي الإرشاد. وان براون ولينت (*Brown and Lent، 1996*) وصفا النظرية مــن خلال تجريب ثلاث مفاهيم معرفيــة مهمة فـي تنظم عملية اتخاذ القــرار المهني، وذلك من خلال تفحص سلوك اتخاذ القرار المهني لمسترشدة التي تدرس فـي مدرسة ثانوية كبيرة فـي سنة قبل النهائية، والمفاهيم المعرفية هي:

**فاعليــة الــذات:** ***Self Efficacy*** وصــف باندورا عــام (*Bandura، 1986*) فاعليــة الذات؛ بأنها احــكام النــاســ على امكاناتهــم فـي تنظيــم وتنفيذ مجموعة افعــال مطلوبة لتحصيــل انواع اداء مصممــة. فإن نظرة الفرد الى قدراتــه وإمكاناته تؤثر فـي اختيــاره الأكاديمي والمهني واختيارات اخــرى. فإن الشخص الذي يشعــر بفاعلية ذات منخفضة ربما لا يستمر فـي المهام الصعبة، وربما لديــه افــكار بأنه لا يقدر علــى عمل المهمة بشكل جيد. وقــد يشعر بعدم الثقة ومثقــل بالمهمة. وان فعاليــة الذات تغــير مجموعة المعتقدات إلا ان تأثيرها متفاوت بنــاء على سياق او محتوى المحيط، وهنــاك بعضــ العوامل تضمن طبيعة المهمة، منهــا النــاس المحيطون بالفــرد ودرجة اتصاله بهم، والنجــاح فــي مهام مشابهة، وقد ذكــر لنت وبراون ولاركــن (*Lent، Brown and Larkan، 1986*) بــأن هنــاك علاقة متوسطة بين نظرة الفرد لقدراتــه وقياس القدرات بموضوعية؛ مثل. العلامة او التقديــر فـي الامتحانات المقننة. طالبة فـي صف قبل النهائي للمرحلة الثانوية ، قد ترى أنها غبية لأنها تجد صعوبة فـي الرياضيات وعمل واجب الجبر، رغم ان المعلمة تجعلها تبدو سهلة، ويشاركها زميلاتها نظرتها ويتحدثن عن صعوبة الرياضيات، وكم سيكن سعيدات عند الانتهاء منها، تعتقد زميلاتهــا أنهن بحديثهــن يعززن شعورها بكفاءة ذاتية،لكن هناك فــرق بين علامات الطالبة فـي الرياضيــات والشعور بالكفاءة الذاتية فـي الرياضيات، فــإن شعور الطالبة بالكفاءة الذاتية يرجع الى مفهــوم كفاءة الــذات الأكاديمية، والتي تختلف عنها رغم انها ترتبــط بها. واكد لنت وآخرون

(*Lent et al., 1994*) بأن نظرة الطالبة بأنها ليست جيدة بالرياضيات يؤثر في خططها الدراسية والمهنية المستقبلية.

**النتائج المتوقعة:** *Outcome Expectations* عندما يستنتج او يخمن الفرد احتمالات ما سبتكون عليها المخرجات، اي ما يقصد به مخرجات متوقعة، فإن معتقدات كفاءة الذات ترجع الى ما يمكن أن يحدث، وتخمين القدرة لإنجاز شيء محدد، وقد ذكر باندورا (*Bandura, 1986 and 1997*) ثلاثة انواع من المخرجات المتوقعة وهي: القيام بالمشاركة الجسمية مثل العمل بأجر، ومخرجات اجتماعية الحصول على دعم الوالدين لأنه جيد في المدرسة. ومخرجات تقييم الذات هو الرضا الفرد عن أدائه في الصف. ففي اصدار احكام يدمج الفرد التوقعات اذا كان من الممكن ان اقوم بهذا النشاط، ماذا سيحدث. وكفاءة الذات يمكنني القيام بهذا النشاط، ماذا سيحدث. وجد باندور ان كفاءة الذات اهم في تحديد السلوك من المخرجات المتوقعة. وانه بناء على الموقف فإن كفاءة الذات او المخرجات المتوقعة تكون اهم من التوقعات الاخرى. مثلا الطالبة ممكن ان تحدد علامتها في الامتحان القادم في الرياضيات بناء على اذا ناقشت التمارين مع المدرسة فقد تحصل على (أ)، وهنا سيتحسن مفهومها لكفاءتها الذاتية، وفي حالة عدم اداء التمارين او مناقشة المعلمة او التعاون مع زملاء آخرين في حل التمارين ويكون تحصيلها في الرياضيات منخفضاً وسيكون هناك عامل اخر يؤثر في اهدافها.

**الأهداف:** *Goals*، عادة يقوم الفرد بأكثر من ان يستجيب للأحداث والبيئة من حوله. فقد يضع اهداف تساعده في تنظيم سلوكه، وترشده او توجه افعاله لفترات زمنية مختلفة، مثلا طالب في السنة الأولى الجامعية ويقرر بأن يكون محامياً، حيث يجب أن يضع اهداف فرعية واختيار سلوك يساعده في الوصول الى الأهداف. فإن التعزيز بأنه سيصبح محام، لا يستمر لفترة سبع سنوات، فإن الشعور بالكفاءة الذاتية والرضا تعمل على تحقيق الأهداف، وقد تصل بالفرد الى التخرج. إن الاهداف والكفاءة الذاتية والمخرجات المتوقعة تتصل يبعضها البعض وتؤثر فيما بينها بعدة طرق. فإن اعتقاد الطالب انه ضعيف في الرياضيات سيؤثر في أدائه في المرحلة الثانوية، وسيؤثر على اداءه في الجامعة، وهذا المعتقد سيؤثر مباشرة في المخرجات المتوقعة ويسبب العدول عن الوصول للهدف.

**النموذج الاجتماعي المعرفي في الاختيار المهني:** *The Social Cognitive Model of Career Choice*، ان النموذج الاجتماعي المعرفي في الاختيار المهني معقدا يتضمن التفاعل بين كفاءة الذات، والمخرجات المتوقعة والأهداف والاختيار والمخرجات والعوامل البيئية. وهو يتصل بنموذج نمو الميول والأداء في الاختيار المهني كما وصفه سابقا لنت وآخرون (*Lent et al ., 1994*). ان

جميـع هذه النماذج تعمم في هذا المفهوم، وان كل نمـوذج يؤثر في الآخر على نحو مباشر او غير مباشر، وتستمر هذه العملية طوال مراحل الحياة. ويوضح المخطط الآتي نموذج كفاءة الذات في الاختيـار المهني، والذي يوضـح العلاقة بين المفاهيم ذات العلاقـة. ان العوامل التي في المخطط توصف النظريـة الاجتماعية المعرفية المهنية، وتعد مهمة في الاختيار المهني. ويبدأ النموذج بهذه المفاهيم وهي مفتاح الاختيار المهني.

مخطط الاختيار المهني: يسير المخطط وفق 12 خطوة لتحقيق الاختيار المهني

كفاءة الذات 1 ← الميل

المخرجات المتوقعة 2 ← الميل

يعتقد أصحاب النظرية الإجتماعية المعرفية المهنية أن الميول تستمر طول الحياة، وتظهر من خـلال النشاطات التي يشعـر بها الفرد، وهي فعالة في تكميل النشاطـات والنجاح فيها. ويجرب الفـرد نشاطـات مثل الرياضة، وقد يشعر الفـرد انه ليس جيد، ويفقد الاهتمـام في هذا النمط، وذلك عندما يشعر بمخرجات النشاط غير فعالة.

الميل 3 ← اختيار الأهداف

ان ميـول الفرد تؤثر فـي النية للقيام بنشاطات محددة، وفي أهدافه التي ترتبط بالنشاطات اذا فقدت الطالبة الميل الى الرياضيات فانها تنوي عدم دراسة الرياضيات، وتختار اهداف اخرى بالإضافـة للرياضيات اذ تعتقد بأنه جيدة بالمواويـل او الغناء. وتوقعاتها بأنها ستكون ناجحة بقوة لأنهـا عزفـت عزفا منفردا اكثر من مـرة، وأنها تميل الى الغناء؛ لذا فقد طـورت المفهومين الأول والثـاني الكفـاءة والمخرجات المتوقعة، لـذا فإن اهدافها للغنـاء اصبحت اقوى مـن اهدافها نحو الرياضيات.

الأهداف 4 ← اختيار الأعمال

ان الأهـداف التـي يختارها الفرد تؤثر في الأعمال التي يتطلبهـا تحقيق او انجاز الأهداف؛ مثـل اخذ دروس تقوية في الموسيقى والغناء والتدريب يجعلها اكثر خبرة، وهنا تصبح الرياضيات هدفاً غير مهم وتقضي فقط 10 دقائق في اداء واجب الرياضيات.

اختيار الأفعال 5 ← مخرجات الأداء

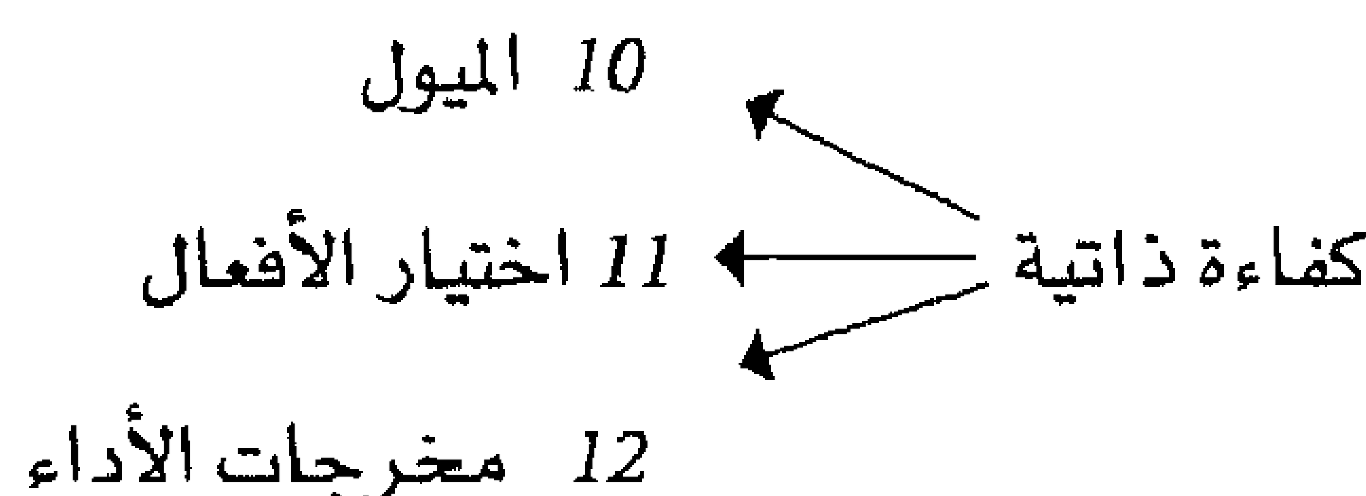
الأعمـال التي يختارها الفرد تؤثر في المخرجات علـى الأداء؛ فإن الغناء يتحسن ويقل أداؤها بالرياضيات

مخرجات الأداء 6 ← خبرات تعلم 7 ← كفاءة ذاتية/ مخرجات متوقعة

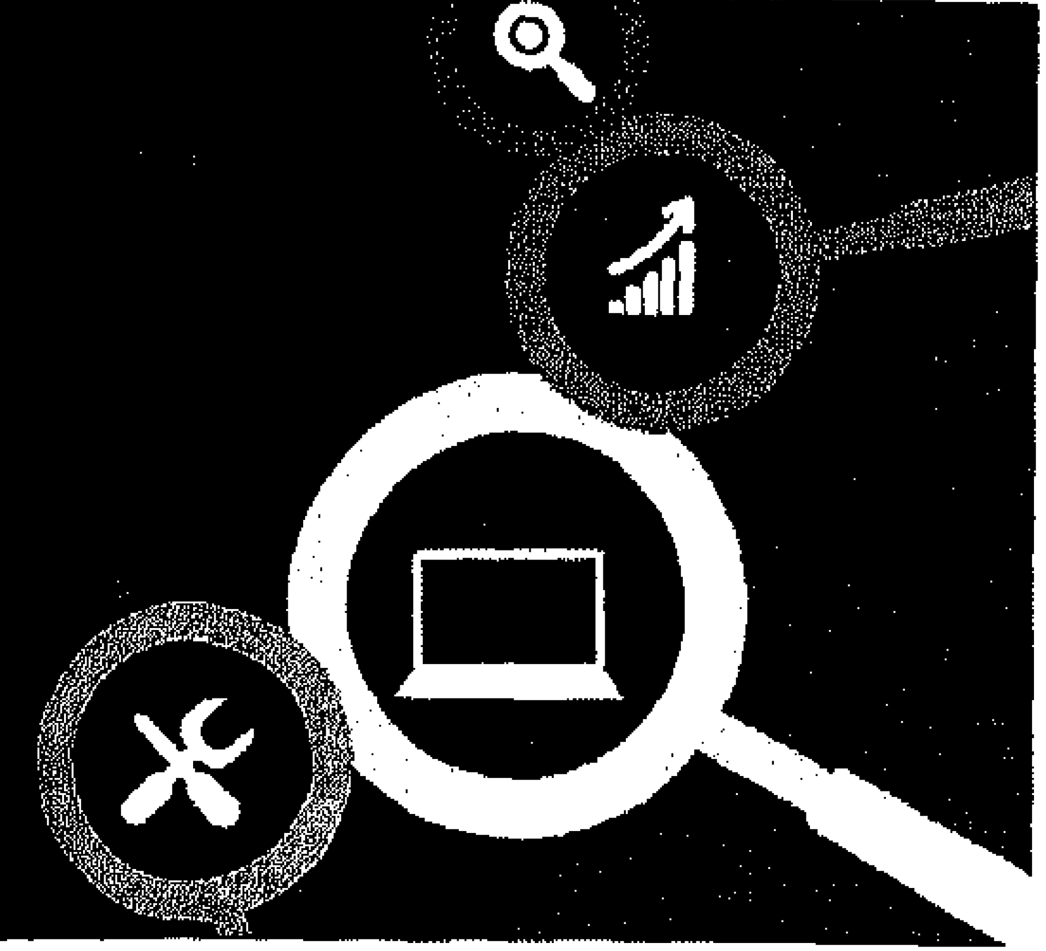
مخرجات الأداء التي يخبرها الفرد تؤثر في خبرات التعلم عموما، وهي بالتالي تؤثر في معتقداته نحو الكفاءة الذاتية والمخرجات المتوقعة. ان خبرة التعلم الإيجابية لدى الطالبة ومعتقداتها حول تحسن قدرتها في الغناء بالمقابل اداءها السلبي في امتحان الرياضيات يؤثر على خبرة التعلم. لذلك هي تعتقد انها طالبة غير جيدة في الرياضيات( كفاءة ذاتية)، انها لن تنجح في المستقبل في اختبار الرياضيات (مخرجات متوقعة). ان النظرية المهنية الاجتماعية المعرفية توضح بان هناك متغيرات اخرى تؤثر في التعلم والأداء. وتظهر اهمية العوامل الشخصية وخلفية الشخص والميل البيولوجي والجنس والانتماء العرقي والعجز وعوامل اخرى مثل خلفية الوالدين في الاختيار المهني.

المخرجات المتوقعة 8 ← اختيار الأهداف ← 9

المخرجات المتوقعة يمكن ان يكون لها اثر مباشر في الطريقة التي يدرك بها الفرد أهدافه. وانه اذا لم تجد الطالبة فرصة للعمل كمغنية تكون توقعاتها حول مخرجات ايجابية غير عظيمة.




يعد اعتقاد الفرد بنفسه قوة رئيسة تؤثر مباشرة في ميوله المهنية، واختيار الأفعال، ومخرجات الأداء، فإن عدم ثقة الطالبة باعتقادها في قدرتها في الرياضيات لا يؤثر فقط في ميولها وأهدافها واختيارها وربطها بكفاءتها، بل سيؤثر في اختيارها المهني النهائي، وكذلك فإن المحيط يؤثر؛ اي ان العوامل الخارجية تتحكم بالفرد وتعمل كوسيط يؤثر في الاختيار المهني، وفي الحقيقة يوجد هناك فرص عمل قليلة للمغنيين، وخاصة اذا كانت المصادر المالية محدودة لمزيد من التدريب بما يؤثر على اختيارها مهنة الغناء. والتي توضحها العوامل المهمة في الاختيار المهني، كما ان كفاءة الذات والمخرجات المتوقعة مهمة في العملية. ولم يهمل لنت وآخرون الماضي البيولوجي والاجتماعي او المؤثرات البيئية في، او متغيرات السياق الحديث، وان الفرد كلما اصبح اكبر يصبح من الصعب عليه تغيير ميوله وأهدافه ومخرجات الأداء، لأنها تتأثر بسلوك الماضي. لذا فإن مفهوم عملية الاختيار تعطي المرشد توقعاً مفيداً لنظرته للمسترشد.



# الفصل الرابع عشر 14

## نظرية معالجة المعلومات المعرفية
## A Cognitive Information Processing Approach

تركز نظرية معالجة المعلومات المعرفية في اختيار المهنة واتخاذ قرار على كيفية تفكير الفرد حول المهنة، وذكر باترسون وآخرون (*petersontal.، 1980*) كيف تؤثر معالجة المعلومات المعرفية في اتخاذ القرار، ولا يهتمون فقط بالتعرف على ميول الفرد وقدراته وعلى عالم العمل. بل على تفهم الفرد لطريقة تفكيره وتأثيره على اتخاذ القرار، وممكن ان يستفيد الفرد من تحليل نظام معتقداته عن ذاته وعن المهن واستراتيجيات فعالية التعليم لاتخاذ القرار. وقد درس باترسون اساليب تعلم الرياضيات والفيزياء والتناظر اللفظي والنظريات التي اهتمت باختبارات الذكاء، وذكر ان هذه المواضيع مشتركة بانه توجد اجابة صحيحة محددة، وان ما يمكن ان يقوم به المرشد لمساعدة المسترشد هو البحث لمعرفة الذات ومعرفة المهن وما بعد المعرفة، واكتساب مهارات اتخاذ القرار ليكون المسترشد فعال ومسئول عن حل المشكلات المهنية واتخاذ القرار.

**افتراضات نظرية معلومات المعرفية** *Assumptions of Cognitive Information* وضع باترسون وزملاءه أربعة افتراضات في تطبيق نظرية معالجة المعلومات المعرفية لتعكس ما يتوقعه المسترشد:

1 - معالجة المشاعر والإدراك مكونات مهمة في اتخاذ قرار مهني، فإن على المرشد ان يضع في اعتباره انفعالات مثل القلق والاضطراب والكبت والمشاعر الأخرى كجزء من عملية اتخاذ القرار ومعالجة المعلومات.

2 - يكون لدى المسترشد معلومات حول التفكير وكيف يؤثر في اتخاذ القرار، وان المعلومات حول اتخاذ القرار تساعد في التعرف او ايجاد وتحليل معلومات المهن والمعلومات عن ذاتهم. ويسمح له بصياغة احتمالات الاختيار المهني وتقييمها.

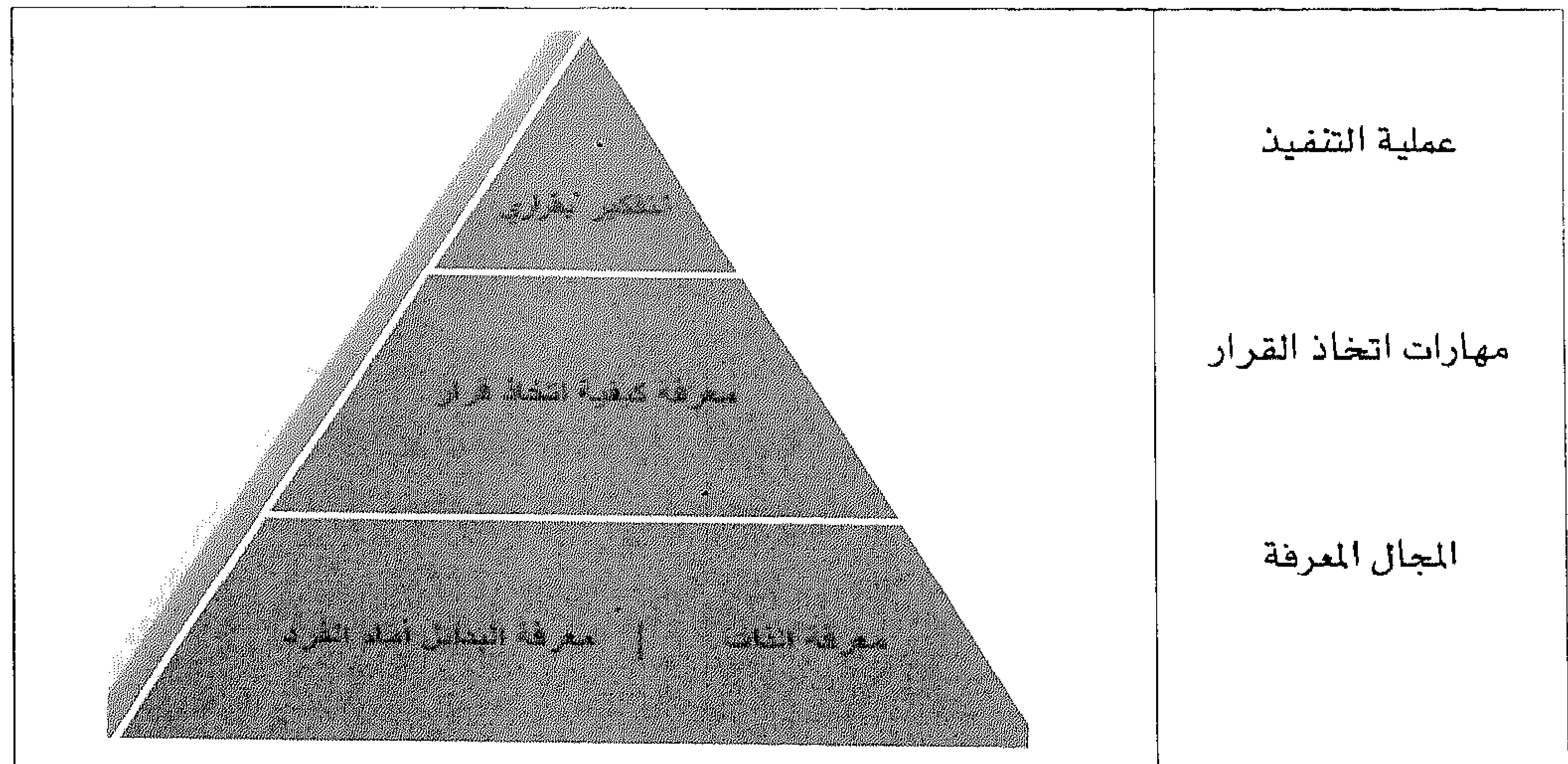
3- ان المعلومات عن الذات وعالم العمل في تغير مستمر، وان هناك ابنية معرفية تتطور وتنمو طوال الحياة.

4- زيادة القدرة على معالجة المعلومات تزيد من قدرته على حل المشكلات المهنية، ويصبح لديه مهارات جديدة للحصول على المعلومات وتجديدها حول المهن وذاته ومجالات اخرى.

هذه الفرضيات تساعد في فهم هرم معالجة المعلومات، وأنها محور نظرية معالجة المعلومات المعرفية. ويصف الهرم اهمية العلاقة بين المعرفة والذات والمهن ومهارات اتخاذ القرار.

يعتمد الإرشاد المهني وفق نظرية معالجة المعلومات المهنية المعرفية على محورين أساسيين في استراتيجية النظرية؛ وهما هرم معالجة المعلومات وحلقة الاختيار المهني (*CASVE*) التي ذكرها بيرسون وسمبسون وريدون عام (*Peterson، Sampson، and Readon، 1991*).

**هرم معالجة المعلومات:** *The Pyramid of Information Processing* إن هرم معالجة المعلومات افضل اسلوب في توضيح النظرية لفهم الفرد، ويتضمن مجال معرفة الذات والبدائل المهنية امام الفرد، ومهارة اتخاذ القرار، وعملية التنفيذ، والتي تتضح من الشكل (*18*) الاتي




**شكل (18): هرم معالجة المعلومات**

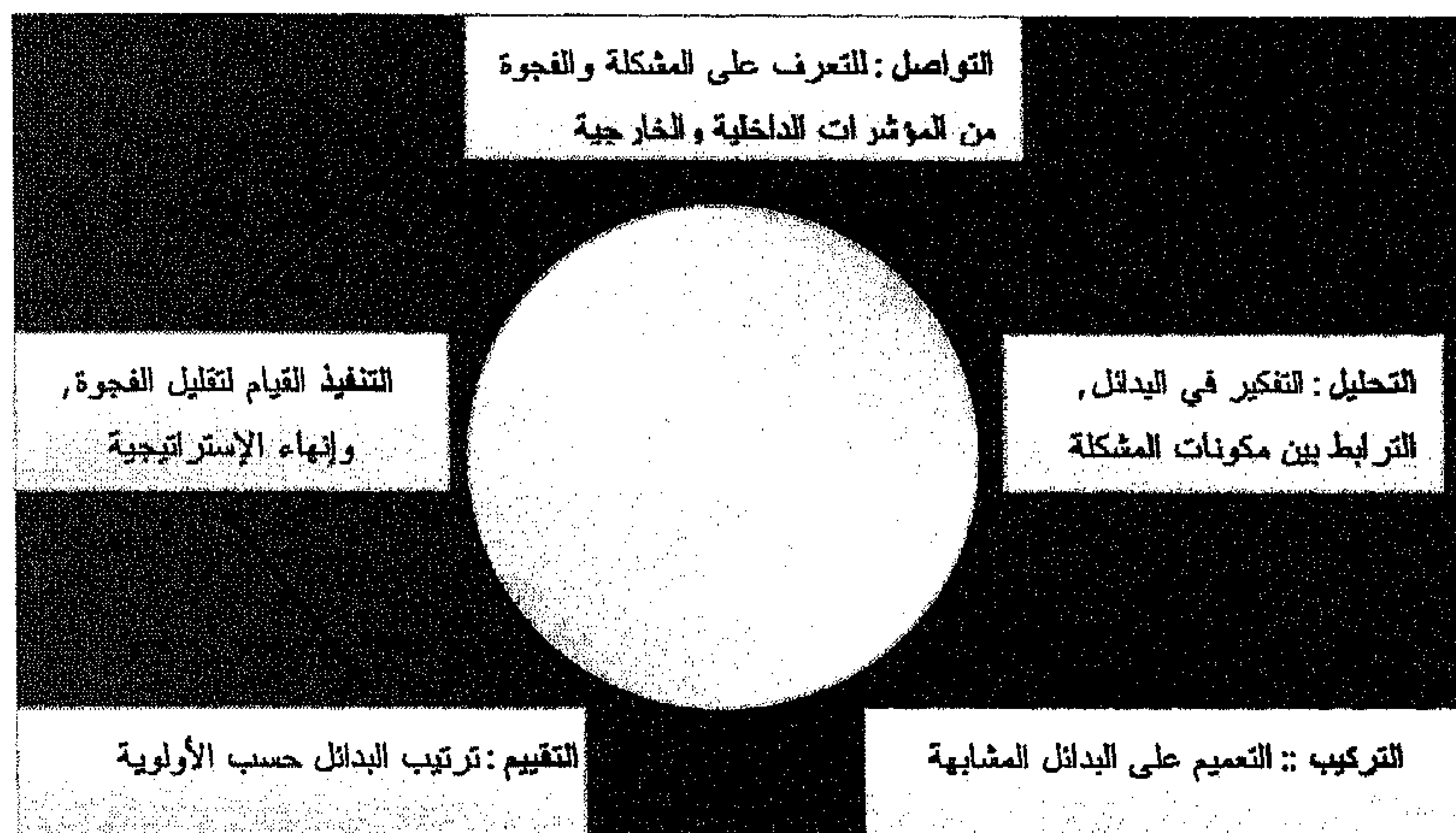
يظهر الشكل (*18*) المكونات الثلاث الأساسية لمعالجة المعلومات المعرفية: المجال المعرفي الذي يتضمن معرفة الذات والمهن والخيارات في عالم العمل. ومجال مهارات اتخاذ القرار الذي يتضمن تعلم الفرد كيف يتخذ قرار، ومجال عملية التنفيذ الذي فيه يصبح المسترشد مدركا لكيفية تأثير تفكيره في اتخاذ القرار. وتتكون قاعدة الهرم من المجال المعرفي ثم مجال اتخاذ

القــرار، وأخيرا مجال تنفيذ، وفيما يلي توضيحٌ لمكونات نظرية معالجة المعلومات المعرفية للنمو المهني.

**معرفـة الـذات:** *Self Knowledge* قـدم باترسـون( *Petterson، 1995* ) طـرق مختلفة لتخزين معلومـات فـي ذاكرة الفرد، عندما يتعلم الفرد عن نفسه، يكون قادر على تفسير الأحداث وإعادة ترتيبهـا، ولتفسـير الأحداث يجب الموائمة بين الإحساس بالأحـداث الحالية مع الإحداث التي فـي الذاكـرة، وهــي تتكون من موضوعات وأفعـال ومشاعر وأشياء ومخرجـات. وان الأحداث الحاليـة ترتبـط بأحداث طوال العمـر للفرد نفسه. ان اعادة البناء يتضمن تفسير احداث الماضي ووضعها ضمـن السياق الحالي. وقـد ينظر الفرد الى احداث الماضي لمقارنتهـا بالمعلومات الجديدة، وهذا يعطي نظرة جديدة لنفسه وتحسين مفهوم الذات. وتتم معرفة الذات من خلال معلومات عن أدائه فـي المراحل الدراسية السابقة، وأداءه المهني، وعلاقاته مـع الآخرين، وممكن ان تتضمن اختبار ميول واختبار قدرات وعلامات في المواد الدراسية، ورد فعل للمدرسة والعمل ومعتقداته الدينية.

**معرفة المهن:** *Occupational Knowledge* ان الفرد طوال حياته يكتسب معلومات عن النظام التربـوي والمهنـي، ويقوم ببنـاء وتنظيم المعلومات الى مفاهيم مترابطة ذات معنى، وهذا ما يسمى بالأبنية المعرفية. اذ ان الفرد كلما يحصل على معلومات جديدة فإنه يقوم بمقارنتها مع المعلومات السابقـة، وقـد يكتسب الفرد معلومات تربط مهـن مختلفة معا مثل الاقتصـاد والمحاسبة وهاتان العمليتـان مهمتان في الحصول علـى معلومات مهنية. وقد تم تفسير المجالـين في نظرية العامل والسمة، فمعرفة الذات تتعلق بالخطوة الأولى، والمجال الثاني يتعلق بالخطوة ثانية.

**مهارات اتخاذ القرار:** *Decision Making Skills* ذكر باترسون ( *Patterson، 1996* ) بانه تكمن المهـارات بقابلية الفـرد فـي معالجة المعلومات عـن نفسه وعن المهن، وترجـع الى المهارات العامة في معالجة المعلومات، وبما يعرف: بالتواصل، والتحليل، والتركيب والتقييم والتنفيذ. وتسير هذه المهـارات في حلقـة، وتمثل المهارات التي يعتقد بها باترسون اهمية فـي اتخاذ القرار، ويوضحها الشـكل ( *19* ) وهي خمس مهارات ذات علاقة ببعضها البعض، وتمثل طريقة تفكير المسترشد عن نفسه وعالم العمل وهي توضح حلقة الاختيار المهني.




**الشكل (19): يوضح حلقة الاختيار المهني**

وفيما يأتي وصفا حول تطبيق حلقة الاختيار المهني في عملية الإرشاد المهني

**التواصل: Communication** عندما يساهم الفرد بنفسه او التجاوب مع الآخرين يبدأ عملية التواصل. ويصبح الفرد في تواصل مع مؤشرات المعلومات الداخلية والخارجية، وهذا يحدث عندما يصبح الفرد مدركا لمشكلته، وتصبح من الماضي وينكر وجودها، ويصبح مدركا بأنه بحاجة ليتصرف وفق معلومات جديدة ويتخذ قرار. ويحدث حوار بين المرشد والمسترشد يتعلق بسؤالين يسألهم المسترشد، ما هي افكاري ومشاعري حول الاختيار المهني في هذه اللحظة. وماذا يتمناه للحصول على نتائج الاختيار المهني.

**التحليل: Analysis** يعد تحليل المعلومات عن الذات والمعلومات عن المهن جزء مهم في هذه المرحلة، وان سعى المسترشد لتحديد اسباب المشكلة وعكسها على المشكلة، وتقدير الميول والمهارات ووضع الاسرة جزء اخر من التحليل. يؤدي الى تعلم معلومات مهنية جديدة وإعادة فحص المعلومات القديمة وهذا يعد جزء ثالث من عملية التحليل. بالإضافة الى اسلوب المسترشد في تفهم الأفكار السلبية والايجابية التي يمكن ان تؤثر على اتخاذ القرار والتي تتضمنها المناقشات حول ميول المسترشد وقدراته وقيمه وبهذا يتم تحليل المعرفة للذات والمهن وكيف ترتبط بالأخرى.

**التركيب: Synthesis** بعد تحليل المعلومات يمكن للمسترشد ان يقوم بتركيب المعلومات وزيادتها وتبلورها لخلق حلول محتملة، وقد يقوم بعصف ذهني او خلق استعارة وهكذا يعمم اعمال محتملة مع الأخذ بالاعتبار حدود احتمال التفاعل، وان هناك امكانية مواجهة معوقات فيما بعد.

الا ان مرحلــة التوســع بالمعلومات عكس مرحلــة التبلور الذي يقلل الاختيــارات من خلال التطبيق ومواجهة الصعوبات مثل الصعوبات المالية والقدرات.

**التقييــم: Valuing** انه بعد تقليل الاختيارات يتم تقيميها أو يعطي لها قيماً محتملة لاختياره، والمهنــة الأولى والثانيــة وهكذا. ويسال اي افضــل اختيار له الان. وكيف يؤثر علــى مستقبل حياته والأشخاص الذيــن يهتم بهم. وفــي بعض الثقافات فــإن الاختيار المهني يتأثــر بالجانب الروحي الدينــي، وقد يرجع له المهن المحتملــة ومجالات العمل، وهذا يعتمد على طبيعة السؤال الذي يسعى للإجابــة عنه، وفي هــذه المرحلة يسعــى المسترشد لاعتبار فرص العمل ومتطلباتهــا وواجباتها، وتكاليف الدراسة.

**التنفيذ: Execution** فــي حالة تقييم الاختيارات يضع المسترشد استراتيجية او خطة لتنفيذ الاختيار. بالقيام بخطوات اولى ومتوسطة، وهنا يجرب المسترشد الاختيار ويرى مدى ملاءمته له، وقد يجد عمل لبعض الوقت او دراسة مواد دراسية محددة، واعداد سيرته الذاتية.

**مجــال عملية التنفيــذ: The Executive Processing Domain** ان قمة الهرم ترجع الوظيفة الأعلــى فــي الترتيب. وهذا يسمى عمليــة التنفيذ لأن الفرد يتفحص كيــف يفكر وكيف يتصرف، ووصف باترسون (*Patterson، 1996*) وسامبسون وآخرون (*Sampson et، al 1996*.،) ثلاثة طرق تفكير حول اتخاذ القرار هي:

**حديــث الــذات Self talk** إن حديــث الــذات يعبر عن رسائــل داخلية التي نعطيهــا لذاتنا عن الاختيــار المهنــي. وقد يكون ايجابي او سلبي. والحديث الذاتي قد يتضمن افكار مثل إنني جيد فــي اتخــاذ القرار، وأنني استطيع الوصول الى المعلومات التــي احتاجها. ويتعلق بالأداء الأكاديمي، مع اننــي اخــذت علامة ضعيفة الان؛ إلا أنني سوف ادرس المرة القادمة بفاعلية واحصل على العلامة الأفضل. وتسير وفق عمليــات التواصل والتحليل والتركيب والتقييم، وتتم مساعدة الفرد بالتقييم والتنفيذ. اما الحديث الذاتي السلبي، مثل انني لا استطيع اجيد اي عمل، لا يمكنني الحصول على وظيفة فــي التدريس، لا احد يعيني، وهو مثبط للعزيمة.

**ادراك الــذات: Self awareness** يكــون الفرد اكثر فاعليــة فــي حل المشكلات عندما يكون قادر علــى ادراك بما يقومون بــه، ولماذا يقومون بذلــك. وان ادراك الفرد لاستراتيجيــة وعملية اتخاذ القــرار يساعــد فــي الاختيــار المهني. وانه عند تحديــد الجانب السلبي يمكن تغــيره. ويكون الفرد اكثر قدرة على اتباع خطوات جمع المعلومات والتبلور الخ. وهذا يساعده على معرفة طريقة تفكيره ومشاعره حول المواقف، وتركيب البدائل حسب الأولوية وتنفيذ الخطة واخذ العمل المناسب..

**المراقبة والضبط: Monitoring and control** هنا يصبح الفرد قادر على مراقبة الطريقة التي يسير وفقها عملية جمع البيانات وبلورتها وتحليلها وتركيبها وتقييمها وتنفيذها، وضبط الوقت لكل مرحلة من المراحل. وكم من المعلومات يحتاجها للاختيار المهني قبل مرحلة التركيب وخلق بدائل، وقد ينتقل الى تنفيذ الخطة . ويستطيع المرشد مساعدة المسترشد بتشجيعه في اختيار المهنة، وضبط عملية السير بخطوات الاختيار المهني واتخاذ القرار.

**اتخاذ القرار المهني: Career decision making**، طور باترسون وزملائه *Patterson et. al.*، *1996* نظام تصنيف الافراد الى ثلاث اصناف وفق القرار الذي يتخذه كل منهم: من يتخذ قرار وهم بحاجة لمعلومات لتأكيد قرار. وآخرون يحتاجون للقيام بالعمل الفعلي ويتخذوا قرار لإخفاء الحقائق وهم غير محددي الاختيار او متخذي القرار، ومن هؤلاء يحتاج الى معلومات لتطبيق من خلال الأفعال، ومنهم يحتاج الى معلومات عن نفسه وعن المهن لاتخاذ القرار. وآخرون يكون لديهم مواهب وميول كثيرة تصعب عليهم الاختيار. وتعد النظرية ان الأفراد غير محددي الاختيار يعانون من قلق، ولا يستطيعوان اتخاذ قرار او تحديده.

**استمارة الأفكار المهنية: The Career thought inventory** طور سمبسون وآخرون ثلاث مقاييس لتعرف على الافكار المهنية، منها استمارة افكار المهنة التي تتضمن، اضطراب اتخاذ القرار، والصراع الخارجي، وقلق الالتزام. وألفوا كتاب للتدريب يستخدم مع استمارة افكار المهن.

- **اضطراب اتخاذ القرار: Decision making confusion** يشير ذلك الى الصعوبة التي تواجه الفرد عند البدء او الاستمرار في اتخاذ القرار المهني. وترجع الى القلق او انفعالات اخرى تتعلق باتخاذ القرار، او الى نقص في الفهم يتعلق باتخاذ القرار المهني، وتتم معالجتها من خلال خطوات مقياس التواصل والتحليل والتركيب والتقييم والتنفيذ (*CASVE*).

- **الصراع الخارجي:** *External conflict* وهو يرجع الى الصعوبة في تحقيق التوازن في نظرة الفرد للمعلومات عن نفسه وعن المهن مع نظرة الآخرين. وقد تكون معيقة له ليكون مسؤول عن اتخاذ القرار المهني. مقياس الصراع الداخلي يتعلق بصعوبة تتعلق بمرحلة التقييم وتتم معالجتها من خلال التواصل والتحليل والتركيب والتقييم والتنفيذ (*CASVE*).

- **قلق الالتزام: Commitment anxiety** يرجع الى الخوف او القلق الذي يصاحب الاختيار المهني مع صعوبة تنفيذ الاختيار المهني وتحديد المشكلات في الانتقال من مرحلة التقييم الى مرحلة التنفيذ. ان كتاب التدريب المتعلق باستبيان الأفكار المهنية يستخدم درجات كل مقياس ليساعد الفرد ليتعامل مع الأفكار المهنية السلبية؛ التي يمكن أن تتدخل في اتخاذ القرار المهني. ويتضمن الكتاب خمس اقسام تظهر طريقة واحدة لتوضح نظرية معالجة المعلومات المعرفية في تحقيق قضايا الاختيار المهني وهي:

- القسم الأول: التعرف على مدى الأفكار المهنية السلبية
- القسم الثاني: التعرف على طبيعة الأفكار المهنية السلبية
- القسم الثالث: التحدي والتغيير للأفكار السلبية المهنية واتخاذ خطوات تنفيذية
- القسم الرابع: تحسين قدرة الفرد في اتخاذ قرارات جيدة.
- القسم الخامس: استخدام جيد للمساعدة من الناس الآخرين

ان المرشدين قد استخدموا كتاب التدريب المتعلق باستبيان الأفكار المهنية، في التعامل مع الأفكار السلبية التي تتعلق بعملية الاختيار المهني.

**خطوات تقديم الخدمة متالية: Seven step service delivery sequence** وضع باترسون (*Patterson et, al., 1996*) سبع خطوات لنظرية معالجة المعلومات المعرفية، وهي تمثل نموذج للإرشاد المهني وهي منظمة اكثر مما هو في النظريات الأخرى

**المقابلة الأولية: Initial Interview** تجمع المعلومات عن محتوى المشكلات المهنية لدى المسترشد، وتكوين علاقة مودة مع المسترشد وتفسير هرم معالجة المعلومات (*CASVE* ).

**التقييم القبلي: Preliminary Assessment** يتم تطبيق استمارة المسح مثل استبيان الأفكار المهنية، والتي تعطى للمسترشد بهدف الاستعداد لعملية الإرشاد.

**تعريف المشكلة وتحليل السبب: Define Problem and Analyze Cause** يوضح المرشد المشكلة ويحللها مع المسترشد لتحديد السبب وراء هذه المشكلة.

**صياغة الغايات: Formulate Goals** يقوم المرشد والمسترشد بوضع اهداف للإرشاد المهني، وتصبح هذه الاهداف غايات اسس خطة التعليم الفردي التي تحقق الإختيار المهني.

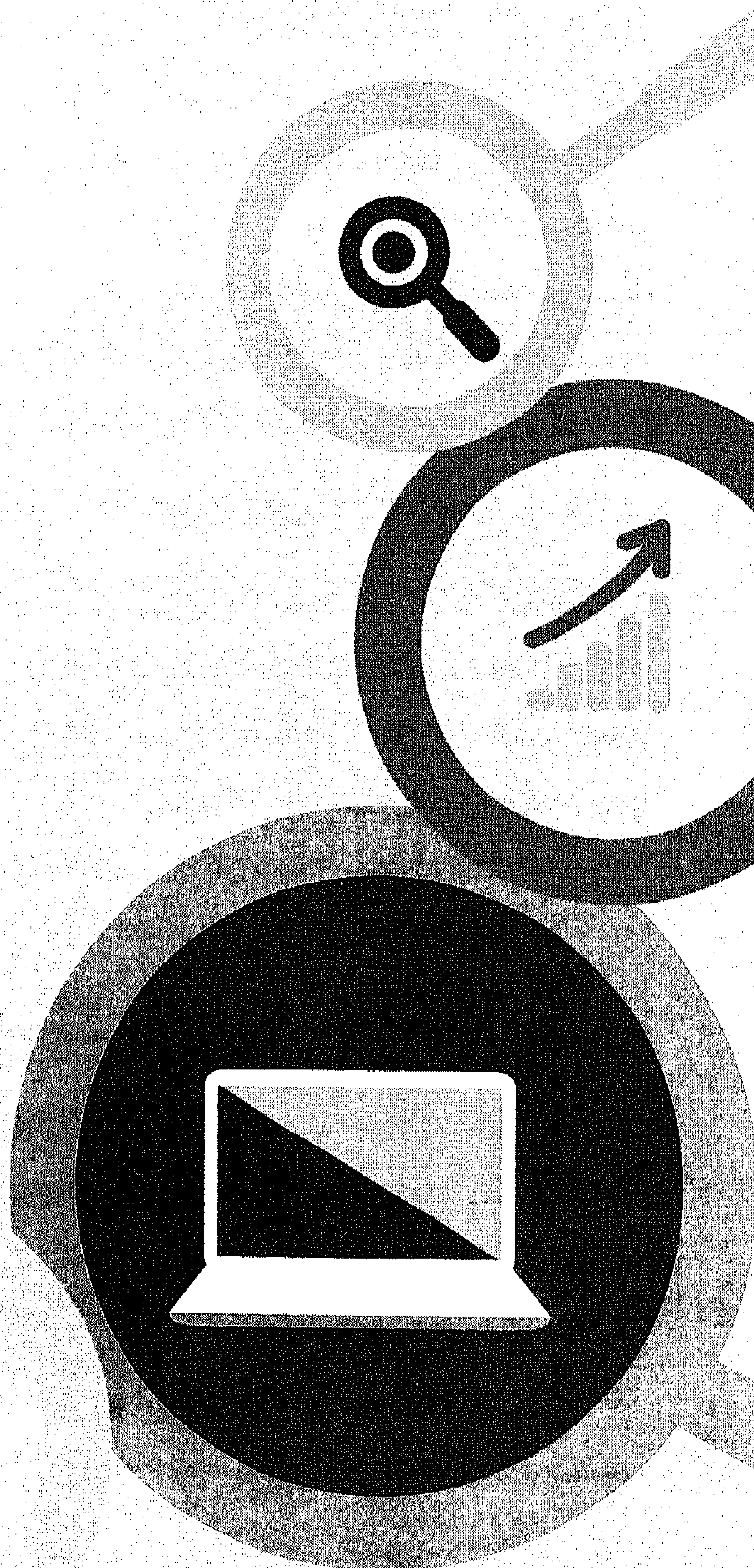
**تطوير خطة تعليم فردي: Develop Individual Learning Plan** يطور المرشد والمسترشد معا خطة تعلم فردي توضح النشاطات التي يكملها المسترشد لتحقيق غاياته

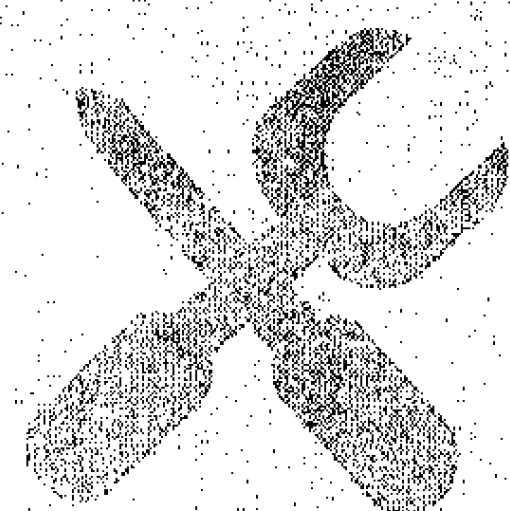
**تنفيذ خطة تعليم فردي: Execute Individual Learning Plan** يسير المسترشد في تنفيذ خطة التعليم الفردي بمساعدة المرشد والتي تدمج مع حلقة الإختيار المهني (*CASVE* ).

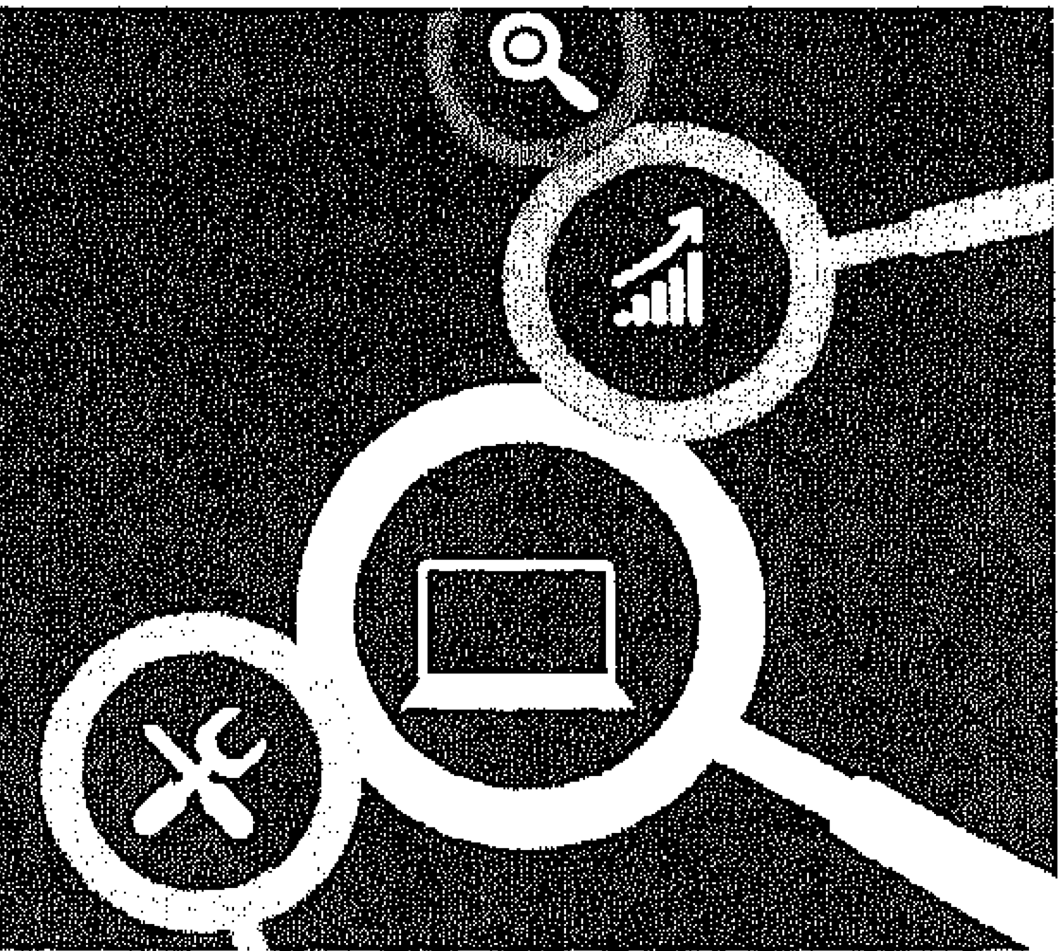
**مراجعة شاملة وتعميم: Summative Review and Generalization** بعد أن ينهي المسترشد خطة التعلم الفردي، يناقش المرشد والمسترشد للتقدم نحو غايات الإرشاد.




# نظريات
# اتخاذ القرار







# الفصل الخامس عشر | 15

هناك عدد من النظريات التي تبحث في اتخاذ القرار، منها ثلاث نظريات مهمة في الإرشاد المهني؛ نظرية تايدمان والنظرية الروحية في اتخاذ القرار وتظرية جيلات. اذ تركز هذه النظريات على فهم عملية اتخاذ قرارٍ مهني، ودور عمليات التفكير في اتخاذ القرار المهني.

## نظرة تايدمان في عملية اتخاذ القرار
## Tiedeman's Perspective on the Process of Career Decision Making

ان ديفيد تايدمان بتفكيره عن اتخاذ القرار المهني يركز بقوة على النظرية الفردية لوايت(*White، 1952*) في دراسة حياة الإنسان والكفاح للوصول الى الكفاءة، ونظرية اريكسون عام *1959* في النمو ووصف مراحل النمو النفسي الاجتماعي. كما نه تأثر بنظريات النمو المهني لجنزبرج وسوبر. ونتيجة ذلك وضع مع اوهارا *O"hara* نظرية في الاختيار المهني، وتم تطوير برنامج حاسوب لتطبيق نظرية تايدمان في الإرشاد المهني. الا ان وجه ل نظريته نقدا؛ لتعقيدها واعتمادها على الفردية.

**تتكون نظرية تايدمان من مرحلتين أساسيتين, هما التوقع والتوافق المهني.**

**الأولى:** التوقع *Anticipating a Choice*: ذكر تايدمان واوهارا، *Tideman and O"hara* *1963* بان مرحلة التوقع تتضمن اربع مراحل، وليس بالضرورة ان تسير بتسلسل دائما، ولا ترتبط بعمر محدد، وقد يمر الفرد بمختلف المراحل في فترة زمنية واحدة، ان هذه المراحل تساعد المرشد في فهم عملية الاختيار المهني، وطبيعة عمليتا الإدراك والعاطفة/لمشاعر، مثال سوزان طالبة في الصف الثاني عشر تحاول اتخاذ قرار هل تذهب للجامعة ام تلتحق بالجيش، الا ان انها

تعــاني من مرضــ السـرطان ولا تعرف كم ستعيش. هنـا المرشـد يسـاعـد المسترشدة لتقرر من ضـمن بدائـل خلال خطوات المراحـل الأربع للمرحلة الأولى، والانتقال من مرحلة الى اخرى، وفي حالات اخرى قد لا تسير عملية اتخاذ القرار مباشرة وبنفس الخطوات.

**الاستكشـاف: Exploration** يتبـع الأفراد خطوات غير منظمــة فـي الاستكشاف، قد يتخيلوا أنفسهم فـي مواقع مختلفة، وتجريب بعض السلوكيات، ويتخيلوا اهداف اخرى حول عدة مهن. بما يعيق الاستكشاف، اذ يسيطر عليهم الخوف من اتباع نفس المراحل بطريقة منظمة او غير منظمة. وأن اسلوبهــم او كيــف يستكشفون ينعكس علــى اختيارهم، والمرشد يمكــن ان يساعد فـي توضيح جوانــب القوة ومعرفة الذات، ولكن قد يواجـه الفرد تاثير تنظيمات من الخارج، وانه عندما يكون فـي حاجة إلى القيام بعمل او اتخاذ قرار وفق ذلك لا يشعر بأن قراره واضحاً.

**التبلـور: Crystallization** فـــي هـذه المرحلـة يظهر نوع مــن الاستقرار فـــي التفكير، وتتفق المشاعــر والأفكار وتتضــح مزايا وعيوب تنوع الاختيار الذي يبدأ يظهر، وقد يتم اتخاذ قرار مؤقت وقــد لا يحدث. فمثلا قــد تتحدث المسترشدة عن مرضــ امها وخوفها على صحتهــا، وهي مشتتة بسبــب ذلك، وتفكــر بالعمل بالبيع فـي بلدتهــا او الالتحاق بالجيش او الجامعــة. لذا فهي تتحرك قليلا نحو تحديد اهداف لها.

**الاختيار: Choice** عندما يتحقق التبلور قد يحدث الاختيار، فإن الاختيارات متغيرة من حيث الوضوح والتعقيد، وقد يحدث بإدراك ووعي او بدونه، وهي تعد مرحلة مهمة في حياة الفرد.

**التوضيـح: Clarification** عندمــا يتخــذ الأفــراد قــرارا، دون ان يبذلوا جهــدا كافيا، فقد يصبــح لديهــم خــبرة الشك في الوقــت المناسب لاتخــاذ القــرار وامكانية تنفيــذه، هنا يجب ان يعــرف المسترشد بانه هنــاك فرصة لإعادة الاختيار وتوضيح الاختيارات المتاحة، وإذا ما زال لدى المسترشــد اسئلــة حول امكانية الاختيــار فإنه يجب ان يرجــع إلى مرحلة الاستكشــاف ثم التبلور ويختــار مــرة اخرى، وقد ذكر ميلر تايدمان ان طالب الصــف التاسع غالبا ينتقل من الاستكشاف الى الاختيــار بالاعتمــاد على المخرجات، ويميــل الى اعادة الصياغة خلال التبلـور والتوضيح. إن مراحــل توقــع الاختيار تؤدي الى التنفيــذ والتوافق مع الاختيار. وهنا يمكــن ان ينتقل الى المرحلة التالية عند تايدمان، وهي التوافق مع الاختيار

**المرحلة الثانية:** التوافق مع الاختيار *Adjusting to a Choice* أن تنفيذ الاختيار جزء مهم من مفاهيم اتخاذ القرار عند تايدمان، فهو يرى بان الفرد لا يشعر بان عملية اتخاذ القرار تنتهي حالما تم الاختيار، لذا فقد حدد تايدمان واوهارا ثلاث مراحل للتوافق:

**الحث على التنفيذ: Induction** هنا ينفذ الفرد اختياره، قد يكون الذهاب الى الكلية، اودراسة مقررات لتعليم الكبار، او البدء بعمل جديد، او العمل لبعض الوقت، وهنا تحدث بعض التغيرات للإيفاء بالالتزام الذي قطعه على نفسه.

**اعادة التشكيل: Reformation** عندما ينضم فرد الى مجموعة جديدة، في هذه المرحلة يتردد في الانضمام او لا يشعر بأنه جزء من الجماعة، إلا أنه فيما بعد يصبح واحدا من المجموعة وينتمي اليها.وهنا يتم اعادة التشكيل.

**التكامل Integration**:ان التكامل يحدث بين الفرد والمجموعة ويتقبل الفرد والمجموعة بعضهما البعض، وان التحمس للاختيار الجديد يتلاشى ويصبح الاختيار او اتخاذ القرار جزءا من الفرد.

**بحوث حول عملية اتخاذ القرار المتوقعة عند تايدمان: Research on Tiedeman's Process Perspective** هناك نوعين من البحوث اجريت في هذا المجال، بحوث تجرب النظرية مباشرة لتأكد من مراحل اتخاذ القرار، وبحوث اخرى استخدمت النظرية كأداة قياس لأساليب الاختيار المهني، ففي دراستي تايدمان وتايدمان(*Tideman and Tideman، 1990*) اكدت نتائجها الأربع مراحل الفرعية لمرحلة التوقع، وذكر ميلر تايدمان (*Miller and Tideman ،1977*) ان الطالب الذي يفشل في الاختيار، يرجع للسير بمراحل اتخاذ القرار الأربع، ويقوم بالاختيار للمرة الثانية. واذا فشل يقوم بمراحل التبلور ثم التوضيح قبل الاختيار. ووجد جبسن وجروف (*Jepsen and Grove، 1981*) بان المشاركين في عملية الإرشاد المهني عكسوا آخر مرحلتين للاختيار التي تسبق عملية التوضيح.

اضاف بك ودانيالز *Buck and Daniels* مقياس التوافق المدرسي، ويتضمن ثلاثة مقاييس فرعية، الرضا عن المدرسة، التعامل مع الأقران، والتفاعل مع المعلمين. ويقيس مهمتين في الاختيار المهني اختيار مهنة واختيار تخصص دراسي في مقياسين مختلفين. هذه المقاييس لا تتصل بنظرية تايدمان واوهارا(*Tideman and O"hara، 1963*) . الا أنها طبقت في تحقيق اتخاذ القرار المهني وفق خطوات تايدمان واوهارا.

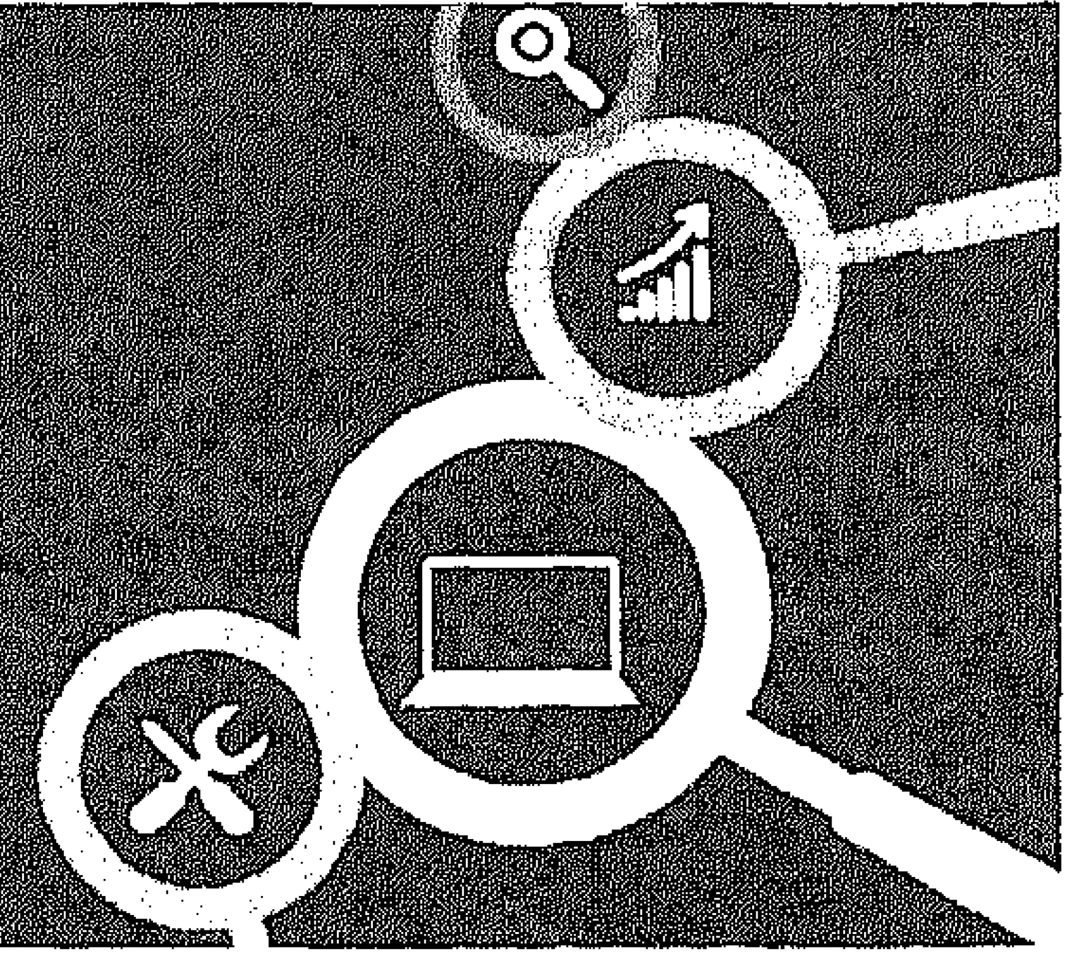
هناك دراسات عملت على تطوير مقياس لقياس اتخاذ القرار المهني، منها دراسة هارين (*Harlen، 1977*) الذي طور مقياس اتخاذ القرار المهني، واتفقت نتائج المقياس مع نظرية تايدمان واوهارا (*Tideman and Ohara، 1963*)وهي تقيس ثلاثة اساليب في الاختيار المهني على النحو الاتي:

**التفكير: Rational** الفرد القادر على ان يخطط عندما يتخذ قرار يضع باعتباره مشاعره

ومعارفه وقدراته وميوله وقيمه ويقوم باتخاذ قرار فيما يتعلق بها.

**الحدس: Intuitive** يتخذ قراراته بالاعتماد على المشاعر اكثر من الأفكار فيما يتعلق بما يعمله، قد يكون اتخاذ القرار وفق الحدس سليما الا أن المسترشد يحتاج ان يحلل نواحي القوة لديه، إذ إن هناك مهناً تعتمد على مشاعر الروحانية اكثر من قرار معرفي عقلاني مثل رجل الدين.

**الاعتماد: Dependent** الشخص الذي يضع خططه بناء على اشخاص آخرين، مثلا رغبة الوالدين بان يدرس ابنهم الطب، وهنا يكون الابن سلبي ومجبر بتقبل اختيار السلطة الوالدية.



# الفصل السادس عشر | 16

## النظرية الروحية في اتخاذ القرار
## A Spiritual Perspective on Decision Making

إن العمـل ليس هـو فقط وظيفة يقوم بأدائها الفرد او مكان يقضـي وقته فيه؛ بل مكان ينعش روح الفـرد ويؤثر على حياته، واختيـاره ويؤثر فيه ايجابا اذا اتفق مع نمط شخصيته. ان الجانب الروحـي مـن الفرد مبدأ اساسـي في اتخاذ القـرا ر المهني؛ فهو يعطي الحيـاة للجانب الجسمي للفرد. ويستطيع الفرد ان يصبح اقرب للتكامل او أكثر تكاملا، وتؤثر الروحنية ايجابا في الدافعية التـي تزوده بتوجيهات في حياتـه وفي اتخاذ قراره. وان الطاقة المعنويـة الروحية والدافعية يعبر عنهـا الفـرد في العمل من خلال الحاجات والقيم والميول. وان التوقع الروحي المعنوي في مناقشة الحاجـات والقيـم والميول ضمني اكثر ممـا هو علني. وهـذه النظرية او التوجـه لا يتضمن اموراً دينيـة، ورغـم أن الديانة تؤثر في الإطار العام للاختيار المهني، وتساعد المسترشد في فهم مهنته واتخـاذ القـرار المهني. لذا لم تطور النظرية اتجاهاً دينياً محدداً إلا أنها استفادت من توجه ديني عام يتضمن سبع مفاهيم اساسية. فإن ميلر تايدمان (*Miller & Tideman 1999*) بين عام *1989* -*1999* وضح مهنة الحياة، إذ إنه يركز في ذلك على النظرة الى الحياة على انها مهنة، وان المهنة ليست الوظيفة، وأعطى قيمة للذكاء والخبرة عند الفرد اهمية كبرى في الاختيار المهني.

### نظرية مهنة الحياة: Life Career Theory

ان نظريـة مهنـة الحياة ترى الفرد بأنـه قادر على فهم المعلومات واتخـاذ القرار واستمراره، مستفيـدا مـن النظرية البنائيـة، الا ان هذه النظريـة تتضمن احترام عميق للفـرد وعملية حياة الفـرد، وترى ان الحياة هو عملنا، وثقتنا بالحكمـة داخليا تأتي من قدراتنا العقلية والخبرة حول المهنـة. وتـرى ان على الفرد ان يقوم بعمـل ما يرغب به وليس ما يعتقد الآخـرون بأنه الأفضل له.

وأكدت على اهمية استماع الفرد لنفسه، كما ميز ميلر بين الحقائق الشخصية والعامة عند الفرد وأثرها في حياته ومهنة حياته.

**الواقع الشـخصي والعام: Personal and Common Reality** الواقع يتعلق بـادراك الفرد للاختيار المهني، وذكـر ميلر (*Miller، 1990*)، انه في حالـة الاستفسار عن ايهما الواقع اتخاذ القرار أو تنفيذه الواقع، انه مجرد رأي، الا ان ميلر حدد نوعيين من الواقع الشخصي، وهما يتعلقان بإحساس الفرد بما هو صحيح: انه الشعور بان القرار والتوجهات صحيحية ومناسبة لمتخـذي القـرار، ومن جهة اخرى فـإن الواقع العام يتعلق بمـا يقوله الآخرين بما يجـب أن يؤديه الفرد، ويتضمن اراء الخبراء.

**الروحيـة: Spirituality** عندمـا يدرك الفـرد ان الحياة غير مجزئة ويخبر الروحانية لديـه، وهـي تأتي من الممارسة في حياة الفرد في اكثر ويتـم تطورها. وهي تساعد الفرد في تفهم نفسه وتساعده في تكوين علاقته بالآخرين في طريقة غير مؤذية؛ بما يقلل التوتر في حياة الفرد ويصبح اكثر استرخاء.

ويـرى اصحـاب نظرية الروحية بان فـي مهنة الحياة يقرر المسترشد مـا ينفعه وما لا ينفعه، ويعـبر عـن انسجام بين خبرته لمشاعره وأفـكاره وذاته الجسمية وذاته الروحيـة، ويساعد المرشد المسترشـد ان يطـور مهنتـه في الحياة بطريقـة طبيعية وبارتيـاح؛ من خلال الاستمـاع لمواضيع وقضايا مهمة في حياة المسترشد. ووصف بلوك وريتشموند (*Block and Richmond، 1998*) سبع مواضيـع يمكن أن يستخدمهـا الفرد لتفهم حياته وفي اتخاذ القـرارات المهنية كجزء من حياته، وهي تعكس النظرية الروحانية وهي

**1- التغيير: Change** ان التغيير يحدث عدة مرات خلال حياة الفرد المهنية، وعندما يحدث التغيـير بالصدفة، ومن خـلال أحداث غير واعية هنا يطلق عليه انه تغـير عرضي، وعندما يكون الفرد منفتحا للتغيرات فإنه تتاح امامه فرصٌ لم تكن في اعتباره سابقا. وقد يحدث التغيير داخليا او خارجيا. وقد يكون التغير الداخلي سلبياً أو إيجابياً يحدث من خلال مشاعر القلق وعدم الرضا عـن الوظيفة أو العمل الـذي يقوم به. أو حين يشعر الفرد بالحماس لعمله الذي يجعله يسعى الى فرص او تحديات جديدة. وهنا يحدث تغير ايجابي داخلي. وفي الجهة المناقضة او الأخرى تكون الإحداث الخارجية التي من الممكن أن تجبر الفرد على التغير سواء رغب بذلك أم لا. مثلا عندما يطـرد احدهم من عمله فإن عامـلاً خارجياً يصاحبه شعور بعدم حب الآخرين له والخسارة، وقد يكون العكس بما يوفره الآخرون له من فرص ونصائح تثير فيه الفضول والاستكشاف والتغيير. لذا

سـواء كانت التغير بسبب داخلي ام خارجي فهو يثـير مشاعر وانفعالات الفرد، وينمي قدرة الفرد علـى ادراك مشاعره مهمة لديـه تساعده في التعامل مع اسباب التغيـير. وبذلك تضيف النظرية اسلوبا اخرا للتعامل مع التغيير بالتعرف على جوانب القوة لدى الفرد وتنفيذها، وقد تكون جوانب جسميـة او انفعاليـة او لفظيـة او تحليليـة او اخلاقية او علاقـات مع الآخرين، وهـي تساعده في التعامل او التوافق مع التغيرات المفاجئة.

**2-التـوازن: Balance** يسعى الأفراد لتحقيق التـوازن في حياتهم. اذ إن لدى الفرد ميولاً طبيعية لتحقيق التوازن بين العمل واللعب ونشاطات اخرى، ومثال جيد على ذلك أن احدهم يسعى ليؤسـس عمـل خاص به بينمـا هو شريك بعمل آخر مـع آخرين، ويقوم بتحقيـق التوازن بين عمله مـع الشركاء والعمل الجديد الخاص به. وهناك ظـروف اخرى في حياة الفرد تكون سببا للبحث عـن التـوازن بين عدة ادوار يقـوم بها: فهو يتوافق ويحقـق توازناً طوال حياته؛ مثـلا عندما يكون طفـلا، ثـم يصبح راشدا وشريكاً ورب بيـت والداً ومواطناً وعاملاً إلخ، وقـد وضحت الأدوار التي يقـوم بهـا الفرد في نظرية سوبر وتم فيها توصف جوانب ظـروف التوازن في الحياة. جانب آخر مهـم للتوازن؛ هو علاقة الفرد بذاته، هل حقق الفـرد ميوله وقيمه ام اهملها، إن الاجابة عن هذا السـؤال تنمـي التوازن في حياة الفرد. ولتحقيق التوازن فـي حياة الفرد ففي بعض الأحيان يغير الفـرد رؤيتـه في السلطة والوالديـن والمشرفين والمعلمين، ويغير طريقة السلـوك مع الآخرين في اداء مهامـه فـي العمل او ادواره في الحياة، وقـد يؤدي التغيير في حياتـه لإعطائه شعورا اعظم بالرصانة.

**3-الطاقــة: Energy** ان تحقيق التوازن في حياة الفـرد يتطلب الطاقة، والطاقة موجودة فـي جميع العالم، ويمكن ملاحظة الطاقـة الحيوية والبيولوجية في طرق مختلفة، وتتمثل الطاقة التـي يبذلهـا الفرد فـي أدائه لواجباتـه او ادواره في احياة ، وقد توصف من خـلال أدائه لعمله. ويمكننـا ملاحظة الطاقة من ملاحظة الاخرين فـي اداء ادوارهم، اذ يختلف الافراد في طريقة التعبـير عن طاقاتهم فهناك افـراد يعملون بجد مع الآخرين بينما هناك افـراد آخرون يفضلون العمل لوحدهم، ويمكننا مشاهدة الطاقة من خلال زيادة الافراد لنشاطهم الموسيقي او الرسم او المسـرح او السينما او قراءة الكتب أو ممارسة الرياضة، فإن النشاطات الجسمية مصدر الطاقة، وعندمـا يحب الفرد عمله فانـه يعمم هذه الخبرة، ويستغل قدراته ويتمتـع بعمله ولا يشعر بالتعب وهنا يوجه طاقته ايجابا.

**4-المجتمـع: Community** يعيش الفرد في مجتمـع، وهو جزء من هذا المجتمع. وحدد بلـوك وريتشمونـد (*Block and Richmond، 1998*) ثلاثة انواع من المجتمعـات التي يشارك فيها

الفـرد: مجتمع الرفقة وهي تتضمن الاسرة النواة والممتـدة والأصدقاء المقربين، ويتضمن مجتمع الثقافـة الجيران وأصدقاء المدرسة والعمل والنقابـات المهنية التي يلتحق بها والذين يقضي معهم وقـت فراغـه، ومجتمع العـالم الذي يتضمن افـكار واسعة مثـل البيئة والموت والفقـر والمشردين والضريبـة وأشيـاء اخرى. ويختلف الأفراد فـي التواصل او التفاعل مع هـذه المجتمعات. وإن كلاً مـن الانبساط والانطـواء يمثل اساليب الفرد في التواصل مع العـالم الداخلي او الخارجي للفرد. فالبعض عنده حاجة قوية للتواصل والانتماء بينما آخرين لا يفضلون ذلك، وبعضهم يؤثر بالآخرين ويتحكـم بهـم، وبينما يفضل آخرون الاستماع إلى الآخرين ويتبعـون المقترحات والأوامر، ويختلف الأفراد في حاجاتهم للدعم والحب والدفء، وهم يسعون إلى تحقيق حاجاتهم من خلال المجتمع المحيط بهم، وإن العمل وسيلة للتواصل مع احد المجتمعات.

**5-الدعوة: Calling** تمثل السعي للبحث عن العمل المثالي، يتعرف الفرد من خلال السعي عن المهنة على ميوله ومهاراته وقيمه وقدراته في الإنتاج، ويظل يسعى الى تحقيق الافضل ، ويعمل على الوصول اليه، وعند يحقق الفرد ما يسعى اليه فإنه يدرك متعة العمل.

**6-الانسـجام: Harmony** يسعى الانسان بطبيعته في اداء ادواره في الحياة الى تحقيق الانسجـام، وان الانسجـام يعنـي أن الفرد وجـد العمل الذي يـؤدي الى شعور حقيقـي بفهم ذاته وتقديرهـا. ان البحـث عن معلومات عـن الدراسة او المهن تساعد الفرد ليحقـق الانسجام، ولكن هذا غير كاف إذ يجب أن تشبع طبيعة العمل ميول الفرد وقيمه وقدراته، وتحقيق الانسجام يتطلب ايضا بالاستمرارية في هذا العمل الذي يؤدي فيما بعد الى وجود معنى في حياته.

**7-الوحـدة: Unity** تتمثـل الوحدة في وجـود اشخاص في حياة الفـرد يكملون دوره في الحيـاة رغم التعرضـ الى التغيرات او الأحداث المفاجئـة، إذ تتحقق الوحـدة عندما يكون الفرد مُعداً للتعامل مع التغير الذي يحدث عالميا، ويرى رجال الدين ان الوحدة تعني الشعور بالاتحاد مع القـدرة العظمـى، وقد ذكر بلوك وريتشمونـد ( *Block and Richmond، 1998* ) طرقا تمكن الفرد مـن أن يحصل علـى الوحدة في ادواره في الحياة من خلال العمـل والروحانية والطاقة والتعامل مـع الآخرين. إن الوحدة جزء مـن العمل وليست منشقة عنه. وإن وحدة الطاقة تعني شعور الفرد بأنه مرتبط بعمله وعالمه. ويعمل الفرد عادة بقصد تغيير مهنته لتحقيق انسجام اكبر. اما الوحدة الروحانيـة في تواصل الإنسان مع نفسه ومع شركائه ويشعر بثقافته ومعتقداته، وأن لديه تواصلاً مع العالم، وهي تأتي من اندماج الفرد مع الآخرين.

وعلـى المرشد مساعدة المسترشدين للاستفادة مـن النظرية الروحانية في رؤية الموضوعات.

وقدم ميلـر تايدمان (*Miller–Tideman، 1997*) عدداً من المقترحـات للمرشد لاستخدام نظرية الروحية في اتخاذ القرار المهني، والتي تعكس احترام المسترشد ودوره في اتخاذ القرار وهي:

- جعل المسترشد يعرف أن اختياره لمهنة ما يكون اختيار مهنة لمدى الحياة، وأن نجعله يستمع لقصـة مهنة حياته مـن خلال أناس عاملين بها من الميدان، وتزويـده بالمعلومات من مصادر عدة حول المهنة، وان اختياره لمهنة يجب ان تجعله يحترم حياته واتخاذ القرارات المناسبة وتقليل القلق من خلال في مناقشة اسبابه ومن خلال اساليب الاسترخاء.

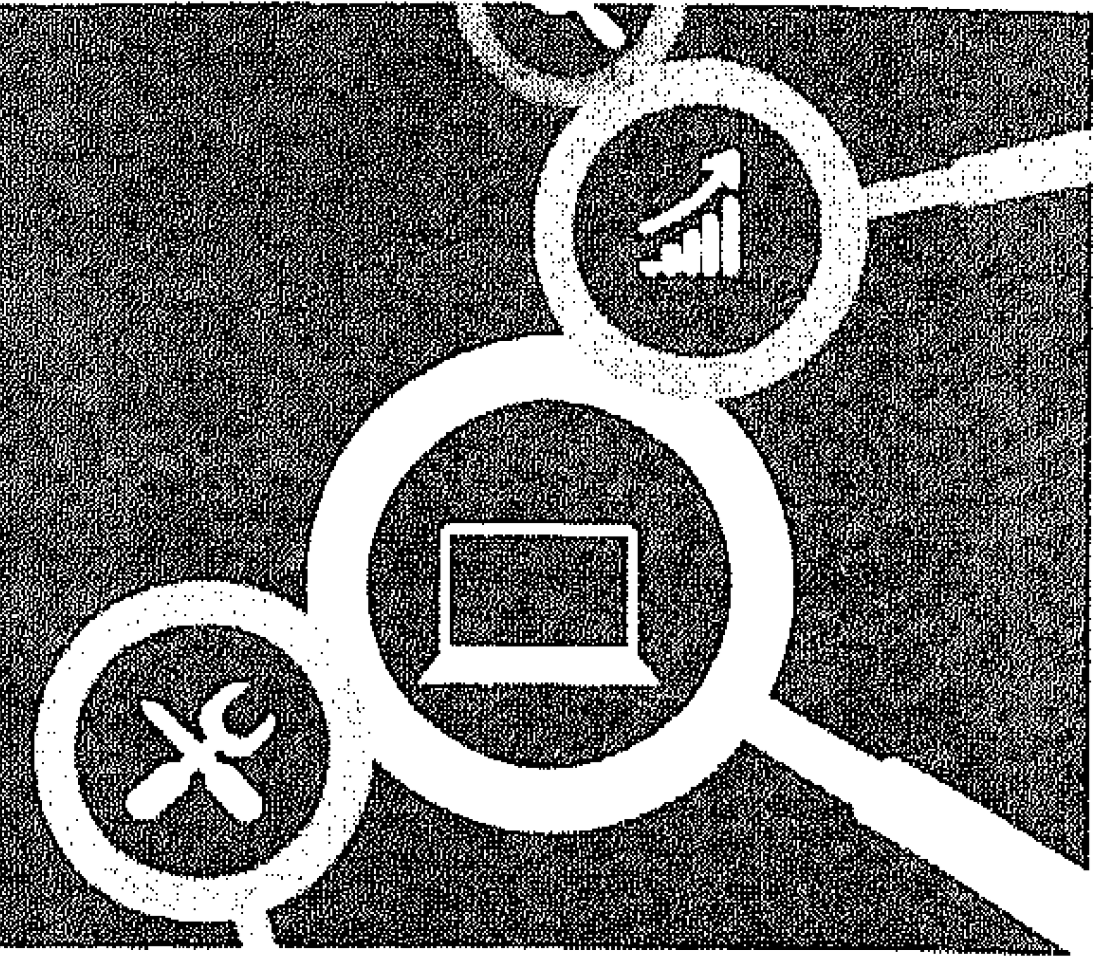
- جعـل المسترشـد يعرف بأنه افضـل من المرشد في تحديـد ما يناسبـه أولاً، وأن يؤكد على اهميـة الواقع الشخصي للفرد اكثر مـن الواقع العام. ويشجعه المرشد على التحقق من ذلك، وانه فـي حالـة تقبل الفرد لما يتم مناقشته فـي الجلسة فانه يكتشف ما لديه مـن امكانات وتحديد ما يتناسب معها.

- تشجيـع المسترشد ليتعلم خـلال تقييم خبرته، وتتطلب هذه المقترحات من المسترشد للعمل على تطوير ثلاث او اربع خطط تتناسب مع امكاناته وعلى ان تكون مرنة يمكن تعديلها او تصنيفها فـي كل فصل، وان قـدرة الفرد على تقييم خبرته تجعله قادرا علـى تطبيق قراراته فـي الأحداث المهمة مستقبلا.

- انـه عنـد استخـدام الاختبـارات والمقاييـس التي تتعلـق بالواقع العـام علـى المسترشد أن يتفحصها قبل ان يجعلها مرجعا فـي استكشاف الفرص المهنية والدراسية.

- مساعـدة المسترشد فـي تحديـد رغباته بدون ربطها بوقت محـدد لأن رغباته قد تتغير من وقـت لآخر. وقد تكون مستقـرة احيانا وقد تتلاشى فـي وقت اخر. لـذا يطلب من المسترشد كتابة الرغبة على ورقة وتاريخاً بجانبها لتعطي تصورا عن اتجاه قراراته ومدى علاقتها برغباته.

- إذا لم يجـد المرشـد الرغبـة في التغيير لـدى المسترشد والخوف من اتخـاذ القرار، يكون تركيز المرشد على تعريف المسترشد بأساليب التغيير يساعده على القيام بسلوك يقلل من قلقه فـي اتخاذ قراراته والاهتمام بالحاضر وليس الماضي أو المستقبل.



# الفصل السابع عشر | 17

## نظرية جيلات – اتخاذ القرار
## Career Decision Gelatt's Theory

يعـد جيـلات من اصحاب نظريات اتخاذ القرار، والتي تفترض بـأن هناك نقاطاً حرجة في حياتنـا عندما نتخذ القرار نحوها وتؤثر في نمونا المهني، وتتمثل هذه النقاط بالاختيار الدراسي. ومستـوى الوظيفـة التي يرغب بهـا الفرد، او عند تغيـير وظيفته او عمله الخ، ويتأثـر قرارنا بهذا الاختيـار طوال حياتنا وفق المعلومات المتوفرة لدينـا وكيف نقيمها، وذكر بأننا نقوم باتخاذ القرار بناء على ما هو واقع، وان الواقع في حالة تغير مستمرة اي لا يتصف بالثبات، وهذا يرتبط بالبيئة المعقدة المحيطة بنا (*Gelatt، 1991*).

تميزت نظرة جيلات بان اتخاذ القرار لا يعتمد على العقلانية إذ لم يتبع الفرد نفس المخطط كل الأوقـات، إذ يـرى جيلات بأنه يكون لدى الفرد اتجاهين أو أكثر عند التعامل مع تغيير الاختيار المهنـي، وقد يسيطر اتجاهين أحياناً في اتخاذ القرار المهن، وهما أيضاً يتغيران. وذكر بأن هناك حاجـة ليتقبل الفرد الماضـي والحاضر والمستقبل غير المؤكد أو غير اليقـين، وعلى الفرد أن يكون ايجابياً نحو غير المؤكد. وذكر جيلات (*Gelatt، 1991*) ان هناك أربعة عوامل تستخدم في توجيه الفرد في عملية اتخاذ القرار، والعوامل الأربعة هي: ماذا يريد الفرد؟ ( الامنيات او الميول) ماذا يعـرف؟ المعلومات عن الذات والمهن)، مـاذا يعتقد؟ (القيم والاتجاهات) مـاذا تعمل؟ (الإجراء اللازم).

ويؤكد جيلات على أهمية ايجابية عدم اليقين في استخدام الاتجاهات والعوامل لتزويد الفرد بالمرونة والتوازن، من خلال دمج التوجه بشكل خطي تقليدي، أي العقلانية والاستفادة من الجانب الأيسر من الدماغ مع الإبداع والحدس، وبشكل غير خطي بالاعتماد على استخدام الجانب الأيمن من الدماغ للجوانب الغامضة المتناقضة من المبادئ، وذلك عند التخطيط واتخاذ القرار. وإن أهم

مبدأ في ذلك أن على الفرد أن يتابع التركيز والمرونة، وان يكون مدرك وحذر، وموضوعي ومتفائل وعملي وخيالي.

وذكر جيلات بأن صنع القرار يحتاج إلى نظام توقع للبدائل والنتائج المحتملة لكل منها، ونظام القيم الذي يحدد التفضيلات والقيمة للنتائج المحتملة؛ أي المفضلة على الأخرى، وان نظام القرار هو القدرة على تقييم الأولويات ومدى اتفاقها مع القوانين والأنظمة المأخوذ بها في العمل. وذكر بأن المعلومات تعد الوقود لصانع القرار والإجراءات التي تحقق الهدف النهائي.

ولاحظ جيلات (*Gelatt ،1962*) بان جميع القرارات تتخذ نفس الصفات، ففي أي موقع أن هناك شخص يجب أن يتخذ قراراً، وهناك احتمالين أو أكثر من المواد أو الأفعال عليه الاختيار منها، وأخيراً القرار الذي يتم اتخاذه يكون بناء على المعلومات. وذكر بأن هناك نوعين من القرارات، قرارات نهائية، وقرارات موضع البحث التي تتطلب المزيد من المعلومات، ويتم إعادة صياغتها أو تحويلها حتى تصبح نتيجة اي قرار نهائي.

ويرى جيلات وليفين (*Gelatt، & Levine، 1965*)، أن النظام التنبوئي يساعد في التعرف على مجموعة البدائل والنتائج الممكنة لكل بديل، وهو يضع قيمة لهذه النتائج واتخاذ قرار نهائي نحوها، وعلى المرشد أن يساعد المسترشد على التنبوء بمكونات اتخاذ القرار من خلال مشكلات شائعة في التخطيط الدراسي، وربطها بتحقيق غاية المسترشد في اختيار برنامج أو مواد دراسية، وأن دور المرشد مساعدة المسترشد ليتخذ قراراً بأسلوب متسلسل منظم، وفي النظام التنبئي على متخذ القرار تفحص الخيارات المحتملة من البدائل، والنواتج والاحتمالات. لذلك فإن نتائج الامتحانات والدرجات في المواد الدراسية السابقة، وعلاقتها بالقرار وبالاختيارات المستقبلية هي امثلة لمعلومات ذات علاقة في نظام التنبوئي. وذكر بيتز وهارين (*Peter and Harely، 1999*) أن أي قرار يتخذ وفق النظام التنبوئي لحل مشكلة يتم وصفه تبعا لأربعة عناصر هي:

1- محموعة الأهداف التي من الممكن أن يسعى صانع القرار الى تحقيقها

2- مجموعة الاختيارات أو المسارات البديلة للعمل والتي يجب أن يختار منها

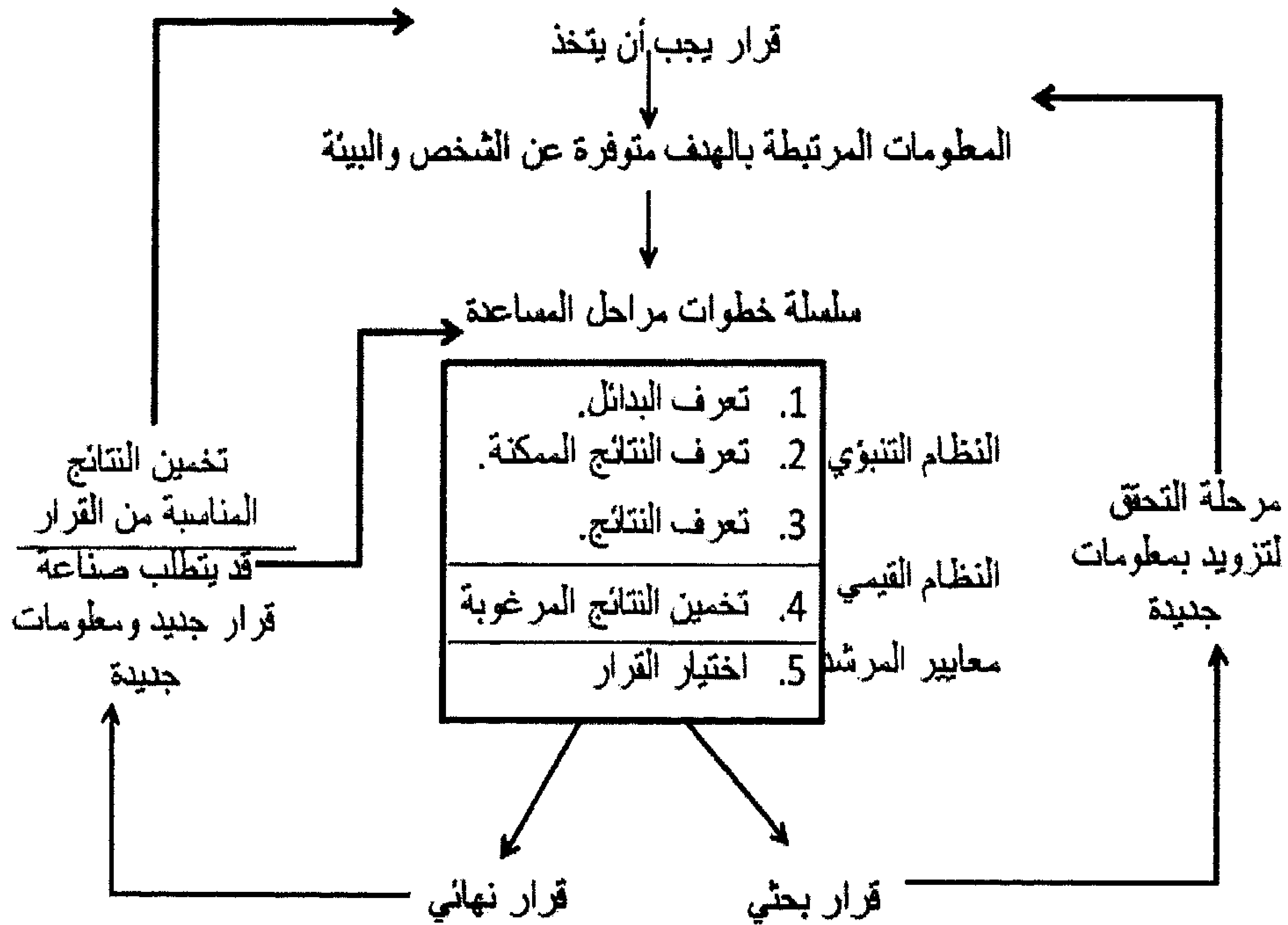
3- مجموعة النتائج المحتملة التي تكون مترابطة بكل خيار

4- الطرق التي تعمل على تقييم النتيجة المقررة فيما يتعلق بكيفية تحقيق اهداف صانع القرار وصفات النتيجة.

واقترح جيلات (*Gelatt، 1991*) اطار عمل لصنع القرار بحيث تكون المعلومات مقام الوقود لصانع القرار والاجراءات المتخذة نحوه، وإن هناك ثلاثة عناصر اساسية لعملية صنع القرار وهي

نظـام التوقـع اعمال بديلة او توقع نتائج محتملة اي احتمـالات. ونظام القيمة اي التفضيلات بين نتائج محتملة. ونظام القرار لتقييم الاولويات او القوانين.

وقـدم جيلات Gelatt's عام *1962* نظريته من خـلال نموذج تنظيمي مفاهيمي يقترح سلسلة مـن القـرارات المباشـرة والمستقبلية لاتخاذ القـرار، والشكل (*20*) التالي يوضـح تسلسل عملية اتخاذ القرار.




**الشكل(20): نموذج تنظيمي مفاهيمي لاتخاذ القرار عند جيلات**

يوضـح الشكل (*20*) نمـوذج سلسلة من القرارات المباشـرة والمستقبلية، اذ يتبع جيلات فـي ذلـك اسلوب حل المشـكلات من تحديد المشكلة، ثـم جمع المعلومات، ثم مرجعـة البدائل، واخيرا تقليص البدلئل واتخـاذ القرار وتقييمه. ويستخدم هذا النموذج كموجـه لبرامج الإرشاد المهني. وبنـاء على هذا النموذج فإن عملية اتخاذ القرار تعتبر عملية مستمرة ذات خطوات تسلسلية هي:

*1*- تبدأ عملية اتخاذ القرار بإدراك الفرد وإحساسه بالحاجة إلى عمل قرار معين، ويلي ذلك وضع الهدف أو الغرض وتحديده. مثلاً تخرج احمد من المدرسة الثانوية، أو على وشك التخرج، ويحاول أن يضع قرارا يتعلق بأية كلية عليه أن يدخل. عادة الطالب يكون لديه عند هذه المرحلة خيارين على الأقل.

2- جمع المعلومات عن الخيارات المختلفة التي أمامه. مثلاً يبدأ احمد بجمع المعلومات عن عدة كليات أو جامعات، وينظر في متطلبات القبول والتخصصات المتوفرة ومستوى الجامعة وسمعتها الخ. إن جمع المعلومات من أهم الخطوات ؛ إذ إن المعرفة الجيدة بالاختيارات المتاحة مهم جدا لعملية اتخاذ القرار. وفي حالات أخرى قد تكون المعلومات عن الوظائف المتاحة ومتطلباتها وما تتطلبه من تدريب ومهارات وغير ذلك.

3- الاستفادة من المعلومات في تحديد الإجراءات والخيارات والنتائج المتوقعة أو المحتملة. ففي المثال السابق سوف يقيم أحمد فرص القبول في الكليات والجامعات التي وضعها في اعتباره ومدى إمكانية الوفاء بمتطلبات النجاح في تلك الكليات. وإن تقييم النتائج المتوقعة يتوقف على معرفته بمهاراته وقدراته لكي يستطيع التنبؤ بمدى نجاحه في تلك الكليات مثلا.

4- تحديد قيمة النتائج: هنا يتم التركيز الاهتمام على نظام القيم عند الشخص. ففي المثال السابق سوف يضع أحمد في اعتباره عدة عوامل تدفعه للحصول على شهادة جامعية من الكلية التي سوف يختارها. مثلاً أحمد قد يسأل نفسه (ما مدى أهمية الراتب العالي بالنسبة لي، وإذا كنت أضع قيمة عالية على الراتب العالي فما هي الكلية التي سوف تؤدي الدراسة فيها إلى الحصول على وظيفة ذات راتب عالي). إن تحديد القيم وتوضيحها عند الفرد مهم جدا في عملية اتخاذ القرار.

5- مرحلة تقييم واختيار قرار معين وهذا القرار قد يكون نهائي أو استطلاعي( *Gelatt. and Gelatt، 2003*. وذكر جيلات ( *Gelatt، 1991* ) لكي يتمكن المرشد من مساعدة المسترشد عليه أن يراعي الاعتبارات الآتية:

أ- ان يكون المسترشد جاهزا للبدء في عملية اتخاذ القرار. يمكن معرفة ذلك عن طريق طرح بعض الأسئلة مثل: هل يشعر المسترشد بالحاجة إلى اتخاذ قرار، هل لديه المهارات الأساسية لعملية اتخاذ القرار.

ب- هل لدى المسترشد معرفة كافية بنفسه: ميوله وقدراته وقيمه وما خبراته السابقة. هل لديه القدرة على استخدام هذه المعرفة في تحديد الخيارات المتاحة أمامه. ولكي يستطيع الفرد التنبؤ بالنجاح فلا بد من معرفته بذاته والقدرة على تطبيق واستخدام هذه المعرفة في عملية الاختيار.

ج- هل لدى الفرد المعلومات الكافية عن البرامج التعليمية والفرص الدراسية المتاحة أو عن بيئات العمل المختلفة، وما تتطلبه من مهارات ومتطلبات أخرى. وكلما زادت معرفة الفرد زادت احتمالية عمل قرار جيد.

د- أخيراً فإنه من المهم أن يفهم المسترشد عملية اتخاذ القرار وخطواتها. ومن أهم أهداف عملية الإرشاد بناء على هذا النموذج أن يعرف المسترشد جيدا خطوات عملية اتخاذ القرار، وأن يعرف أيضا المرونة التي لا بد من توافرها عند وزن وتقييم الخيارات المختلفة.

## خطوات اتخاذ القرارات

قبل عرض خطوات اتخاذ القرارات نود أن نشير هنا إلى أنه لا يوجد نموذج شامل لخطوات اتخاذ القرار وإنما توجد عدة نماذج وهذه النماذج تتضمن عدة خطوات غالبا ما تتراوح بين ثلاث إلى ثمان خطوات. وعادة لا يتبع الذين يسيرون في خطوات اتخاذ القرارات هذه الخطوات بالتسلسل، لأنهم قد يكونون اتخذوا الكثير من القرارات، او تكون بالنسبة لهم مألوفة أو مكررة، إلا إن البعض من متخذي القرارات يتبعون بعض الخطوات دون إدراك منهم. وإن اتباع نموذج أو خطوات معينة في اتخاذ القرارات لن يضمن صحة هذه القرارت بالكامل لكن يساعد في الوصول إلى القرار المناسب. وعلى هذا؛ فإننا نعرض نموذجاً عاماً في اتخاذ القرارات متضمنا الخمس خطوات التالية:

**أولا:** تحديد المشكلة: من أهم خطوات اتخاذ القرار، لأن عملية اتخاذ القرارات عادة ما تكون بملاحظة بروز أو وجود مشكلة، أو أن هناك فرصة مواتية لاتخاذ قرار ما يتعلق بالفرد أو المجموعة أو المنشأة، وبالتالي القدرة على تشخيص المشكلة بطريقة سليمة.

**ثانيا: جمع المعلومات:** إن جمع المعلومات تساعدنا على تحديد المشكلة تحديدا أكثر وضوحا، لأنه يساعد على وضع البدائل المناسبة لحل المشكلة، وهي تتضمن الآتي:

1. معلومات موضوعية: ويقصد بها محاولة كشف الأطراف الداخلة في المشكلة وزمان ومكان حدوث المشكلة ودرجة تكرار حدوثها في الماضي.
2. معلومات ذاتية: وهي المعلومات التي تصف آراءنا واتجاهاتنا وأحاسيسنا تجاه المشكلة.
3. معلومات متعلقة بالمعلومات التي حالت دون المشكلة في الماضي ومن المحتمل أن تدوم.
4. معلومات أخرى إضافية غير التي سبق ذكرها ويمكن أن تساعد في حل المشكلة.

**ثالثا: طرح البدائل واختيار البديل المناسب:** ان للاختيار من البدائل عدة مسميات منها طرح الحلول أو توليد الأفكار. وهو يمثل جوهر الإبداع في حل المشكلة، وهي تعتمد أساسا على قدرة الفرد أو الجماعة في طرح أكثر من بديل لحل المشكلة، ويكون

للمرشـد هنـا فـي توضيـح العلاقـة بـين كل بديل مـن البدائـل مـع قـدرة الفـرد او امكانياته.

**رابعا: تنفيذ الحل:** يقصد به تطبيق او التنفيذ للبديل الذ تم اختياره. ومما يجب مراعاته هنا هو أن يكون إسناد مهمة تنفيذ الحل إلى الشخص المناسب، اي عندما يصبح لديه مهارات كافية لتنفيذ هذا الحل، مع توفير فرص مرنة كافية والتي تمكن المسترشد من تنفيذ الحل بما يتلاءم مع ظروفه

**خامسـا: متابعة تنفيذ الحل:** يقصد به الوقوف على مـدى فاعلية هذا الحل في علاج المشكلـة، وتحقيـق الاختيار المناسـب الذي يرتبطـب بامكانات وظروف المسترشـد ( *Gelatt. and Gelatt، 2003*)..

## الأسلوب الجمعي في اتخاذ القرارات:

يتحمـل الفرد المسؤول عـن مؤسسة مسؤولية حل المشكلات واتخـاذ القرارات، ولم يتولى هذا الشخصـ هذه المهمة بمفرده دون طلـب مساعدة الجماعة ان اتخاذ القرار في المواقف التي يعمل بهـا اكثر من فـرد مثل المؤسسـات او الشركات. فإن أي قـرار يؤثر بجميع العاملـين وهم يؤثرون فيـه، والسبـب في ذلـك: أنه من الممكـن أن تكون أهـداف ومصالح هـذه المؤسسـة واضحة من وجهـة نظـر شخص واحد وهـو رئيسها، غير أنه مـن الخطورة بمكان الاعتماد علـى هذه النظرة الفرديـة فـي اتخـاذ القـرارات بالنسبـة لحل المشـكلات التـي تواجههـا المؤسسة فـي أعمالها. والمؤسسـات تميـل إلى الأخـذ بالأسلـوب الجمعـي فـي اتخـاذ القـرارات مـن خـلال جمـع المعلومـات، والالتـزام بالتنفيذ، والإبـداع في حل المشـكلات والتطوير. وبشكل عـام فإن توظيف الجماعـة كأسلـوب لاتخـاذ القـرارات يتيـح للمؤسسـة وقيادتهـا الإداريـة والعاملـين فرصـة كاملـة للاستفـادة مـن معلومـات وآراء الآخريـن، وتسير المؤسسـات فـي عملية اتخـاذ القرار وفـق تسلسـل تنظيمـي، وبخاصـة عنـد الحاجـة إلى أفـكار إبداعية لا يمكـن التوصـل إليها من خـلال العمـل الفـردي. إلا أن هنـاك مزايـا وعيـوب للأسلـوب الجمعي فـي اتخاذ القـرارات:

## أولا: مزايا الأسلوب الجمعي في اتخاذ القرارات

1. التأكيـد علـى مبدأ الشورى: إن مبـدأ التشاور مع الجماعة العاملين فـي نفس المكان مهم في جمع المعلمات وتعرف على الصعوبات او المشكلات التي تواجهها المؤسسة.
2. الوصـول إلى قـرارات أفضل: وذلـك لأن الجماعة عادة تـؤدي دورا أفضل من الفرد في حل المشكلات المعقدة.
3. لوصول إلى بدائل أكثر: أن الجماعة تقدم عادة وجهات نظر مختلفة وتنوعة، وتقدم عددا من

البدائل بالنسبة للمشكلة المطروحة أمامهم.

4. القبول: فقد أثبتت الدراسات أن فرص تطبيق النجاحات في القرارات المتخذة تكون غالبا متحققه إذا ما أتيحت الفرصة للأطراف المتأثرة بهذه القرارات بالمشاركة في عملية اتخاذ القرار، وعلى هذا فإن هذا يؤدي إلى الشعور بالحماس والملكية والالتزام نحو تنفيذ القرار.

5. رفع الروح المعنوية: إن الأسلوب الجمعي في عملية اتخاذ القرار يؤدي إلى شعور الأطراف المشاركة في القرار بالرضا عن الدور الذي قاموا به، وتحسين مستوى فهم الجماعة لآلية اتخاذ القرارات، وعملية الاتصال بين الأفراد والوحدات الإدارية في المؤسسة التي يعملون بها.

## ثانيا: عيوب الأسلوب الجمعي في اتخاذ القرار

1. استهلاك الوقت: وذلك أن المشاركين في حل المشكلات واتخاذ القرارات لا يؤدون في واقع الأمر عملا إنتاجيا.

2. الهيمنة من قبل الأعضاء: من عيوب العمل الجمعي سيطرة عضو أو بعض أعضاء الجماعة على نقاش الجماعة، وبالتالي فإن الوصول لاتخاذ القرارات يكون ضعيفا.

3. التأثير بما يسمى التفكير الجمعي والحرص على الاتفاق مع رأي الجماعة: ويسمى أيضا بمحاولة التطابق مع رأي الجماعة. وغالبا ما يؤدي إلى إعاقة فعالية الجماعة في اتخاذ القرارات بحيث يصبح وجود هذه الجماعة شكلي وضار على أداء الجماعة.

4. تشتت المسؤولية: فعندما يتم اتخاذ قرار ما من قبل جماعة فإن مسؤولية اتخاذ القرار غالبا ما تكون مشتتة بين أعضاء الجماعة، وعلى أية حال فإن عملية اتخاذ القرار غالبا ما يكون بيد المديرين وهم يعتبرون المسؤولين عن أي قرارات يتم اتخاذها في مؤسستهم.

وسواء اتبع الأسلوب الفردي اوالجمعي حسب طبيعة الموقف، يجب أن تحقق الاتي:

- الرغبة في الوصول إلى حلول أو بدائل تتسم بالإبداع.
- تحديد مقدار الوقت المتاح لمناقشة المشكلة.
- تحديد مقدار أو كمية المعلومات المتاحة لدى الفرد أو الجماعة.
- مدى ضمان قبول المرؤوسين للحل أو الحلول التي سوف يتم التوصل إليها ومن ثم تطبيقها.

- حاجة العاملين في المؤسسة إلى التفاعل الاجتماعي.
- الحاجة إلى زيادة التلاحم بين أعضاء الجماعة.
- الحاجة إلى التطوير الشخصي والمهني للعاملين في المؤسسة من خلال إشراكهم في عملية اتخاذ القرارات
- تجنب احتمال حدوث صراع بين أعضاء الجماعة.

**المعلوماتية وشبكة الاتصال واتخاذ القرارات:** إن التقدم الهائل في مجال تقنية المعلومات أدى إلى توظيف الانترنت والمعلوماتية والحاسب الآلي في اتخاذ القرارات حيث وجد ما يسمى بنظام مساندة القرار، ونظام المعلومات الإداري ونظام مساندة المدير. نظام مساندة القرار: يعرف بأنه نظام معلوماتي يستند إلى توظيف الحاسب الآلي، ويتم من خلاله دعم عملية اتخاذ القرارات الإدارية في الموقف التي لا تتسم بالوضوح، وهذا النظام لا يوفر إجابات قطعية ولا يحقق الوصول إلى أفضل القرارات، ولكن يحاول تحسين عملية اتخاذ القرارات من خلال تقديم الوسائل التي تساعد المدراء بشكل خاص، ومتخذي القرار بشكل عام على تحليل المواقف بصورة أكثر دقة وتفصيلا. ويتميز هذا الأسلوب بتقديم تحليل متطور يسهل الدخول إلى نماذج مختلفة من الممكن أن يستخدمها المدراء في فحص المواقف والمشكلات الإدارية بشكل شامل. ويعتمد نظام مساندة القرار على المعلومات المستمدة من مصادر خارجية وداخلية، والتي غالبا ما تكون مستندة على نظام المعلومات الإداري، وان نظام مساندة القرار نظاما تفاعليا مقارنة بنظم المعلومات الإداري، إذ يسمح للمدراء بالدخول والتفاعل مع العاملين بالمؤسسة من خلال برامج الحاسب الآلي التي تتحكم في النظام.

**أنواع انظمة مساندة القرار:**هناك عدة نظم مساندة للقرار وهي:

- **نظام مساندة القرار الجمعي:** نظام معلوماتي يعتمد على الحاسب الآلي، يمكن من خلاله مساندة متخذ القرار للعمل بشكل جمعي من أجل حل المشكلات المتسمة بالتعقيد وعدم الوضوح. ويركز بشكل خاص على المشكلات أو اتخاذ القرارات، وذلك من خلال تسهيل عملية الاتصال بين أعضاء الجماعة.
- نظام الخبرة: نشأ نظام الخبرة مما يسمى بالذكاء الاصطناعي، ويهدف إلى تطوير الحاسبات الآلية بحيث يكون لها إمكانات الكائن البشري المتمثلة في السمع والبصر والتفكير. ويعتمد على أنظمة الحاسب الآلي التي تستخدم الخبرة الحقيقية للخبير من أجل حل مشكلات معينة، ويعتمد أيضا على قيام مصممي برامج الحاسب الآلي بالعمل مع الخبراء من أجل

تحديد المعلومات وقواعد اتخاذ القرار التي يستخدمها هؤلاء الخبراء عندما يواجهون أنواعا معينة من المشكلات.

- **نظام المعلومات الإداري:** يساعد المدراء في اتخاذ القرارات من خلال تقديم المعلومات، وليس باتخاذ القرارات بدلا عنهم.

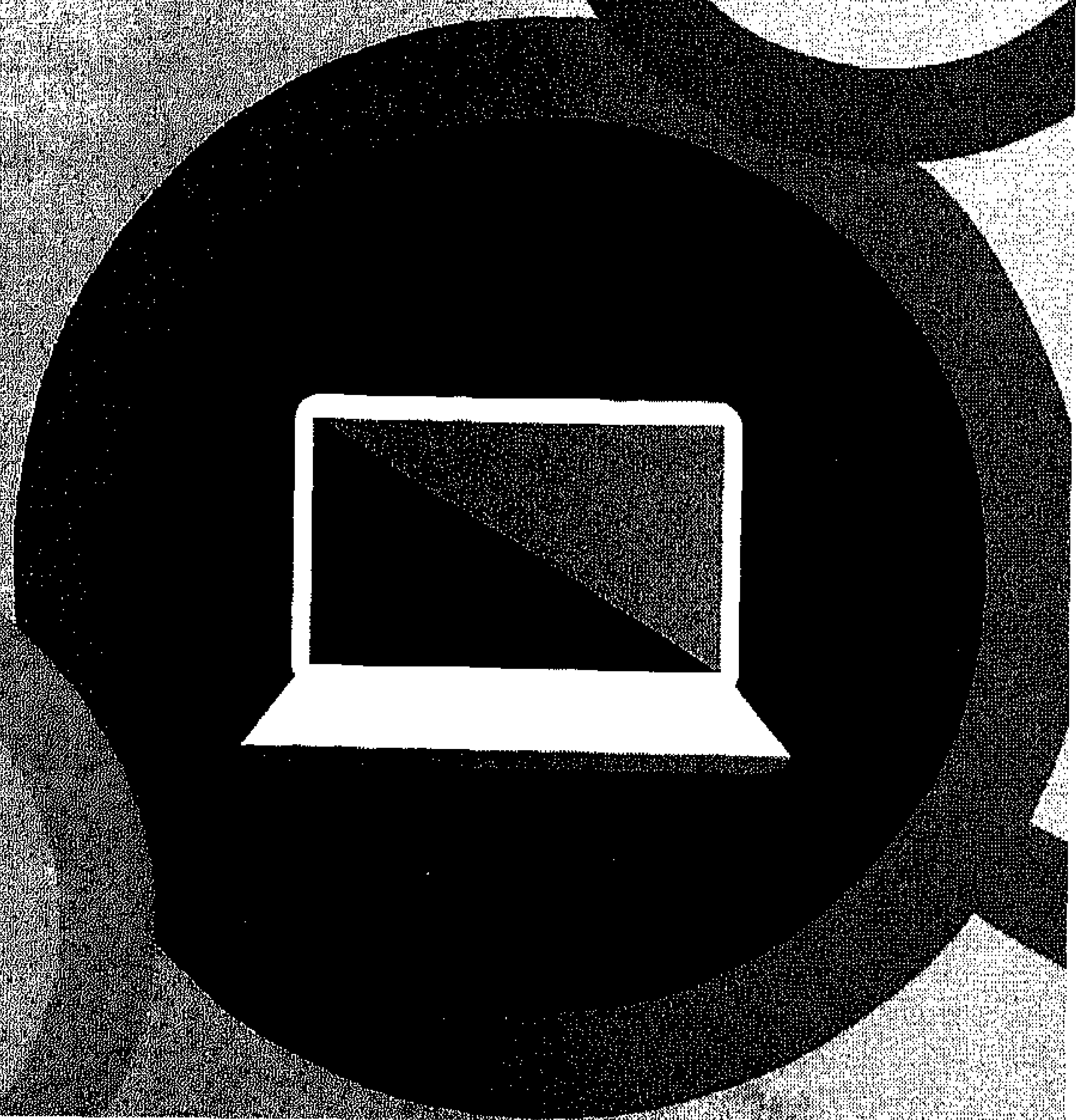
- **نظام مساندة المدير:** وهو نظام معلوماتي يعتمد على الحاسب الآلي يستهدف الى مساعدة القيادات الإدارية العليا في اتخاذ القرارات. ويتميز نظام مساندة المدير باستخدام العديد من أجهزة الحاسب الآلي المتطورة ذات الإمكانات العالية، والاتصالات عن بعد، وأنظمة الرسم المتقدمة الخاصة بالجداول والرسوم البيانية التي يمكن استخدامها في التعامل مع مشكلات مختلفة، ويتميز أيضا بأنه لا يعتمد على النماذج التحليلية للمعلومات بكثرة بل يعتمد على مصادر محددة للحصول على المعلومات التي تسمح بالتفاعل بين المدير والآخرين.

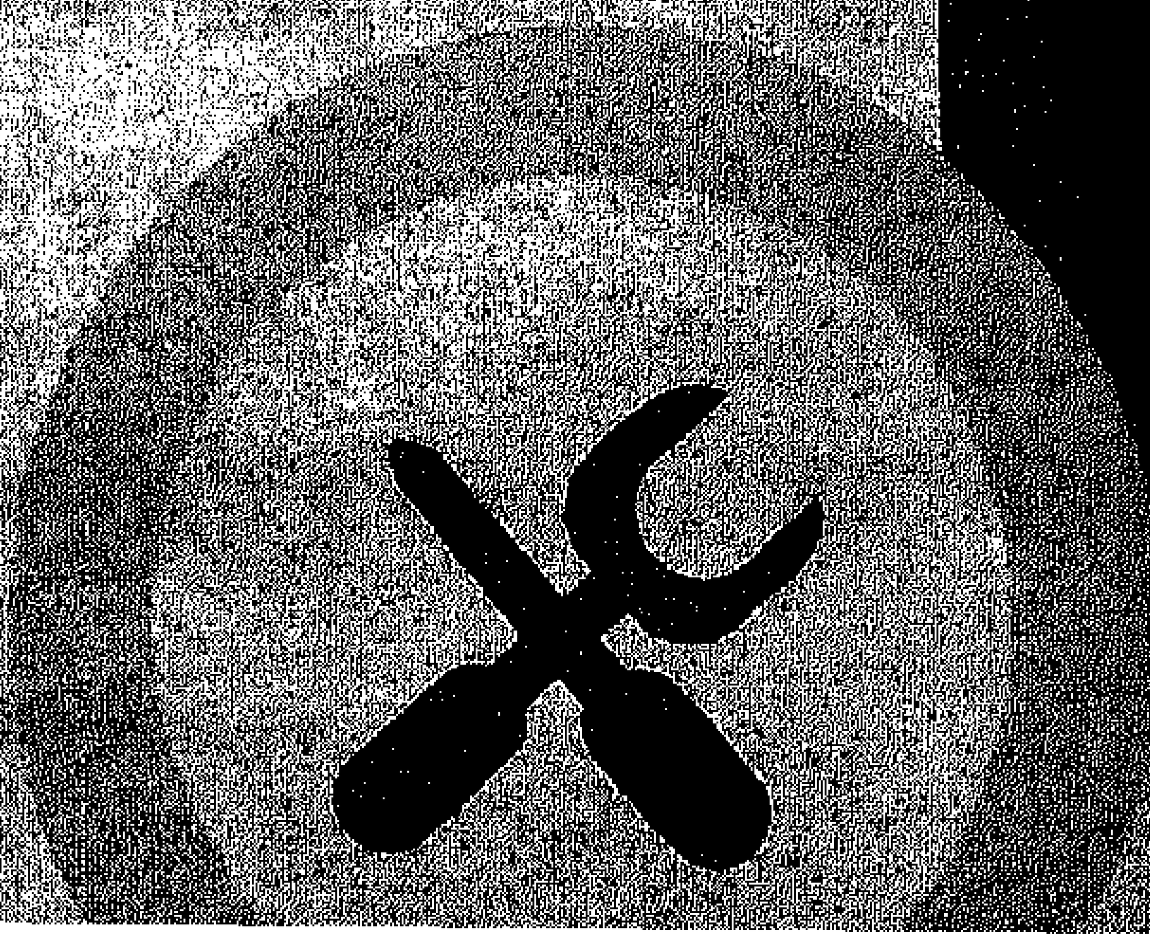


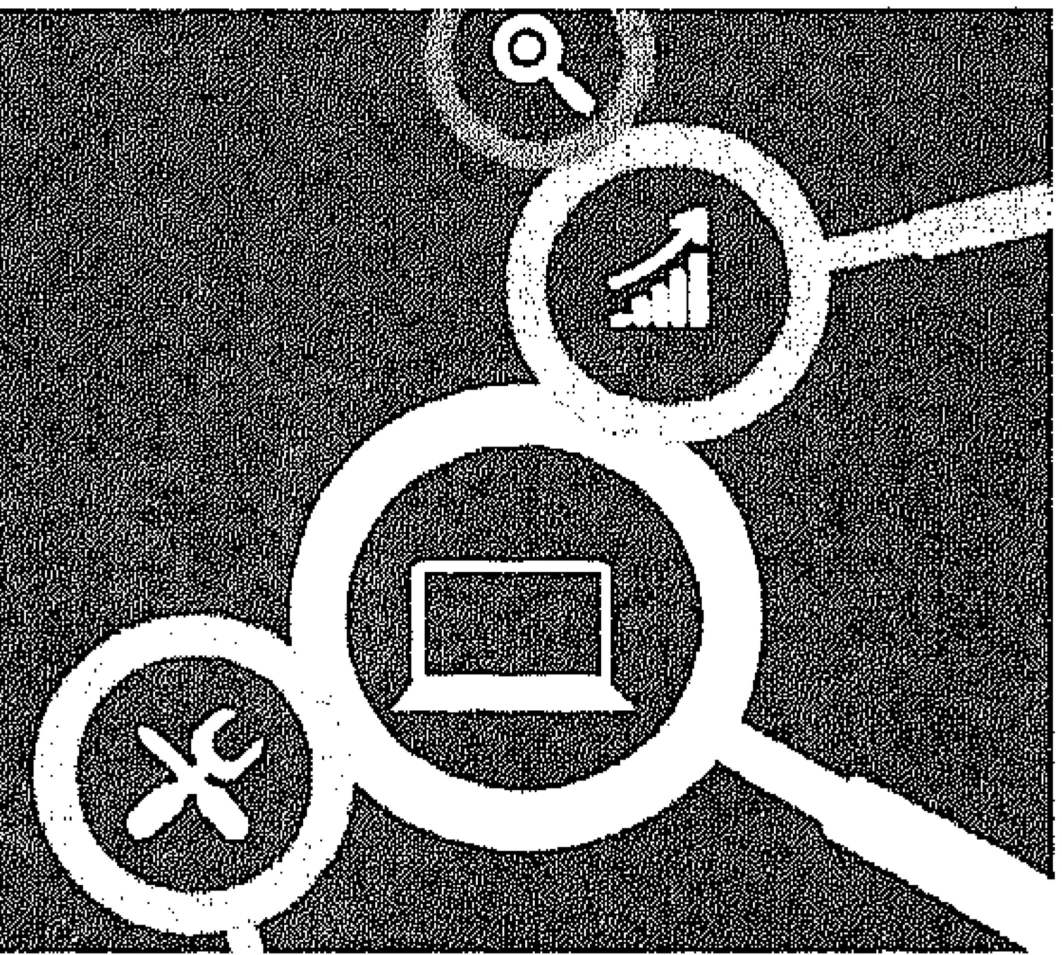

# النظريات الحديثة في الإرشاد المهني











## الفصل الثامن عشر | 18

# نظرية النظم في الإرشاد المهني
# A System Approach to Career Counseling

قـدم فرانـك بيرسونـز *rank Parsons* توجهاته من خلال اعماله في التوجيـه والإرشاد منذ بدايـة القرن العشرين، وتميز بأنه كان قادرا على الإحساس بالحاجة الى ربط التعليم والتدريب والتعيين لحاجـات العمل، وفـي السبعينيات طرأ تطـور على الإرشـاد المهني، وأصبـح الاهتمام بالعوامل الاجتماعية ومنها النظام الاجتماعي واضحا في اجراءات خدمات برامج الإرشاد المهني، تتفـق نظرية النظم مع نظرية السمة والعامـل في وضع ارضية او شبكة استراتيجية لتطوير برامج خدمات الإرشاد المهني. إذ إنها تقوم على ثلاثة محاور المرشد والمسترشد والمعلومات المهنية، وهي تقـوم بجمع اجزاء عملية الإرشاد وفق نظـام متكامل. وقبل أن ننتقل الى تطبيق نظرية النظم في الإرشاد المهني فإننا نقدم تعريفاً مختصرا لنظرية النظم.

### نظرية النظم Systems Theory

تساعـد نظرية النظـم وتطبيقاتها عامة القائمين علـى الإرشاد للاستفـادة منها في تحديد الأسلـوب العلمي في خدمة الإرشاد، وفي معرفة سلوك الفـرد وتفاعله النفسي الديناميكي، وفي العلاج النفسي وتفسير عملية التواصل في المقابلة الإرشادية، فإن الإرشاد يعتمد على توجه النظم عامة، وعلى ما توصل اليه البناء الاجتماعي. كما تستفيد نظريات الإرشاد المهني من توجه نظرية النظـم في عملية الإرشـاد في الإرشاد المهني ومجـالات العمل، بهدف وضـع الخطوط العريضة لتطوير وتفهم عملية الإرشاد المهني.

وقـد قدم عالم الأحياء فون بيرتالانفي (*Von Bertalanffy، 1968*) نظرية النظم لتساعد في تفهـم الكيـان الحيوي، وقد شعـر بأن التفسير التقليـدي لمكانيزمات السبـب والنتيجة غير كافية لتفسـير سلـوك المجموعة او الوحـدة او النظام، لأن النظام يعتمد على خـط متصل من الأسباب

والنتائج وله عدة مستويات ويتصف بالتعقيد. أن نظرية النظم العامة عملت على توحيد مشكلة العلوم، وهي ترى الأعضاء كوحدة مبادئ او أسس، لذا فإن نظرية النظم تنظر الى العلاقات بين الأجزاء والى الكل المعقد، وان السياق الذي يحدث فيه اكثر من القيام بفصل الأجزاء عن المحتوى. وترى أن كل نظام مجموعة تواصل او تفاعل بين الأجزاء، وأن كل نظام عبارة عن شبكة داخل شبكة اكبر، وذكر انجل (*Engle، 1980*) بأن لكل نظام تسلسل يوضح تفاعل منظم ككل، وان كل مستوى من التنظيم يتطلب معايير لدراسته وتفسيره في ذلك المستوى. ويتأثر التنظيم بعوامل داخلية وأخرى خارجية، ويعتبر النظام الطبيعي للكائن الحي نموذجا لذلك، والشكل (*21*) الآتي يوضح تدرج أو ترتيب النظام الطبيعي

المحيط الحيوي(الفضاء و العالم)
↕
المجتمع – الأمة
↕
الثقافة –الثقافة الفرعية
↕
المجتمع المحلي
↕
أسرة
↕
شخصين
↕
خبرات الشخص وسلوكه
↕
النظام العصبي
↕
النظم
↕
الأنسجة
↕
الخلايا
↕
الأعضاء
↕
أجزاء الجوهر
↕
الذرة\ الجوهر
↕
ذري فرعي\ الأدنى

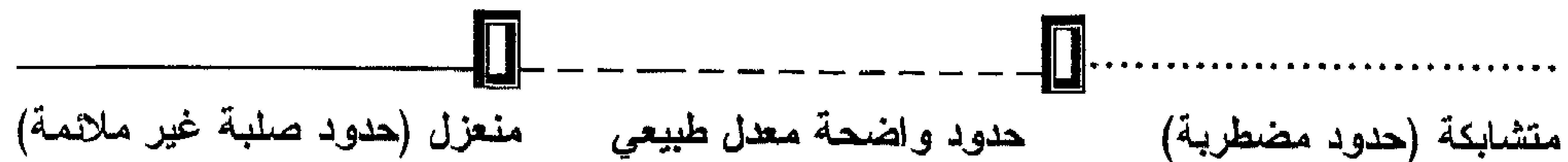
**شكل (21): يوضح مستويات تدرج النظام الطبيعي**

يتضح من الشكل (*21*) بأن الشخص نظام مكون من عدة نظم فرعية، وهو يتصف بالتنظيم لخبراته وسلوكه متأثرا بعوامل داخلية فسيولوجية، وعوامل خارجية تتمثل بارتباطه بعلاقات مع آخرين تمثل الاسرة والاخوة والاصدقاء، والمجتمع المحلي والثقافة والامة والمحيط العالمي والفضاء.

إن النظام الحي منظم ويمارس الضبط ليحقق توافقه مع البيئة باستخدام طاقته ومن خلال ثلاثة مفاهيم هي.

**أولا: التنظيم: Organization** اول مفهوم يتصل بأي نظام حي هو التنظيم بدرجة عالية، كما ان هناك علاقة متصلة بين اجزاء العضو الواحد، وان وحدة اجزاء العضو اقوى من اداء مجموع الأجزاء منفصلة، وأنه لا جزء يمكن أن يعمل باستقلالية كاملة، ولا يمكن أن نفكر في الفرق بين الجانب الفسيولوجي والأعضاء الداخلية لجسم. وذكر انجل (*Engle، 1980*).

بأن النظام ينظم تعامله مع النظم الأخرى الخارجية، ويجب أن يكون له حدود خارج اداته كوحدة، ويخلق النظام حدود له ويجعل منها منافذ تحدد علاقاته المتبادلة بين الداخل والخارج، وفي النظام الأسري يصف منشن (*Minuchin،1974*) بأن الأسر تقع على خط مستمر يبدأ بوجود حدود أسرية مغلقة وقاسية/صعبة غير ملائمة، الى حدود هامشية تالفة وواهية، والأسر التي تقع في الوسط لها حدود واضحة، وشكل (*22*) يوضح ذلك.




**شكل (22): يوضح حدود الأسرة على خط مستمر**

**ثانيا: التحكم في البيئة والتكيف معها:** إن المصطلح الثاني في النظام الحي هو أنه يملك الوسائل ليتحكم او يتكيف مع البيئة. قدم وينر (*Weiner*) في عام *1948* مصطلح علم النقل لآلي *cybernetics* كأحد فروع العلوم التي تهتم بمكانيزمات التحكم وتحليل المعلومات، فمثلا في حالة وضع درجة حرارة محددة للغرفة فإن ترموستات يعمل آلياً في العمل على خفض درجة الحرارة او رفعها حسب تلك الدرجة، وأشار الى وجود تشابه بين الميكانيزمات والتحكم الداخلي عند الحيوان والآلات. وأن المصطلح الرئيسي في علم التحكم الآلي هو التغذية الراجعة *Feedback*، فالأحداث متتابعة في حلقة دائرية، فإن العنصر أ يؤثر في العنصر ب، والعنصر ب يؤثر في العنصر ج وفي نهاية الحلقة فإن عنصر ج يؤثر في العنصر أ.

**ثالثا: الحيوية والطاقة: Energy** المفهوم الثالث الأساسي في النظم هو الطاقة والحيوية، ان النظم الحية نظم مفتوحة تتيح الفرص لتحويل الطاقة لداخل النظام ولخارجه، عكس النظم غير الحية تدخل الى النظام وتحطيمه، فالنظم الحية تميل الى زيادة انماطها وتعقيدها وتنظيمها، ففي النظام الإنساني المفتوح تكون للمعلومات معنى ، وان نوع الطاقة تجعل النظام ليكون اكثر تعقيدا في تفاعله.

## المفاهيم الأساسية لنظرية النظم في الإرشاد المهني

يستفاد من نظرية النظم والمفاهيم الأساسية للنظام الحي التنظيم والتحكم بالبيئة والطاقة في تطوير خدمات برامج الإرشاد المهني، التي تتضمن التدخل والقيام بنشاطات عدة في الإرشاد المهني والتربية المهنية، والمعلومات المهنية التى تنظم خدمات برامج الإرشاد المهني وتطورها.

وقـد عـرف كل من باتـون ومكمهـان (Patton & McMahon،2006) برنامج الإرشـاد المهني بأنه " تخطيـط متسلسـل للخبرات المتعلمة في التدريس والتدريـب والمواقف ذات الصلة والتي تطور المعلومـات والمهـارات والاتجاهات وتساعـد الأشخاص على اتخاذ قرارات مفيـدة حول بدائل من الدراسـة او العمـل لأجل مشاركـة فعالة في العمـل طوال الحيـاة. ويرتبط الإرشـاد المهني بعدة مفاهيم تتعلق بنظرية النظم منها:

**4-النظـام الاجتماعي:** هو بنـاء او تنظيم كلي لـه ترتيب يظهر العلاقـات بين الأجزاء بعضها البعض ومع الكل. مثال على ذلك قسم علم النفس والإرشاد في الجامعة: يتكون من رئيس القسـم واعضـاء هيئة تدريس وسكرتيره وعامـلين لبعض الوقت، وممكـن ان يضاف اليهم عمال المساعـدة والتنظيـف، وجميعهم يعملون معـا لتحقيق او احراز تقدم، ان الهـدف من هذا النظام الوصول الى الغايات التي سبق تحديدها في النظام الأكبر التابع له. وهو تدرج بنظم كل من الكلية ثم الجامعة ثم المجتمع المحلي وهكذا.

**5-الأهداف:** تتصف الهداف هنا بالسلوكيـة، فإن تطبيق النظام في تطوير برنامج ارشاد مهنـي قد يوصلنا الى مفاهيم جديدة، وأن يكون الناتج من البرنامج يمكن ملاحظته وقياسه، من خـلال اشيـاء ملموسة مثل؛ توفير مكتبة لمواد الإرشاد المهني والتـي يمكن ان يستخدمها الاساتذة والطلبة، أو تعيين سكرتيرة جديدة لبعض الوقت للعمل في ينظيم عمل الإرشاد.

وهناك اهداف سلوكية تتعلق بالفرد؛ بعد ان ينهي الطالب تعبئة استبيان القيم وبطاقة تصنيف المهـن؛ يمكنـه ان يذكـر ثلاثة قيم الأكـثر اهمية في تخطيطـه المهني، او أن الموظـف سوف يكون قادرا على تعرف ثلاثة مصادر للمعلومات المهنية قد تساعده في تعرف اكثر الوظائف المناسبة له مـن قائمة الوظائف المعلنة عنها الشركة. او ماهيه نتيجـة مشاركة المسترشد في برنامج الإرشاد المهنـي؟ فـإن الاجابة تتطلب ملاحظة سلـوكاً يكون قابـلاً للقياس، اي يجب أن يكـون المسترشد قادراً على اداء سلوك محدد يهدف إليه البرنامج. ومن خلال هذه الأهداف يمكن وصف امكانات جديدة تساعد المسترشد ليصبح لديه قدرة على حل مشكلاته واتخاذ قرار بشكل افضل.

**6-التحليـل والتركيب:** إن التحليـل هو تقسيم الكل الى اجـزاء، والتركيب هو جعل هناك امكانيـة لإعادة الأجـزاء لتكون الكل. وبهذا تتـم دراسة مكونات النظام وتقييمهـا لمعرفة ما وراء الأداء الـذي يسبب الفجـوة. كما يسهل وصف المكونات والعلاقة المتبادلـة بينها، والتي تتدخل فـي تحديـد المستوى المرغـوب للنظام. كما أنه فـي عملية التركيب يتم تجمع الأجـزاء وتعديلها ويعاد تركيبهـا بعلاقـات جديدة، وهنا يخلق وحـدة او نظام جديد. فيتم ارشـاد الطالب نحو تخصص

دراسـي او مهنة تتطلب عمليتـي التحليل والتركيب وفق منهجية علمية وليس بالمحاولة والخطأ او الاستنتاج.

**1-المخطط الانسـيابي:** انه تخطيـط او شكل يظهر مساهمة الأجـزاء بالكل، ومكونات الأجـزاء، وماهية العلاقة بينهما. ويظهر مخطط المعلومات عن الناتج الذي يمكن ربطه بالنظام، وهـو يوضح علاقة النظام فـي البيئة الأوسع، اي ربط التخصص الدراسي الذي يرغب به الطالب مثلا بالكليات او الجامعات التي تقدم برامج فـي التخصص وشروط القبول فيها.

**2-وظائف مسـيطرة:** إن نواتج النظام تقيـم وتراقب بصفة مستمـرة وبشكل ثابت، وأن المعلومات تسير فـي حلقة تغذي النظام وتخدم الوظائف المسيطرة، وتساعد قي تقرير هل النظام يجـب ان ينمـو او يتقلص، او يبقى كما هـو. ان برنامج الإرشاد قد يصـد او يواجه القوى المعيقة، ويستمـر النظـام مفتوحـا طالما انه مفيـد وهو في تفاعل مـع البيئة وقادر علـى المواجهة وتحقيق النجـاح، أمـا اذا فشل النظام فـي هذه الوظيفة سيكون نظام مغلق، اي انه لم يحاول مسايرة عالمه الخارجـي اي النظـام الاعلى أوالنظام الادنى، وفـي هذه الحالة لا يمكنه تقديم خدمات او يستقيد من الفرص المتاحة. وسيغلق القسم الذي يقدم الخدمة.

**3-التدرج او التتالي:** إن قسم الإرشاد هو جزء من نظام اكبر منه أي جزءاً من المدرسة، والمدرسـة هي جزء من نظـام اكبر وهو مديرية التعليم فـي المنطقـة. وإن النظام الأكبر الذي يقع ضمنـه نظام برنامج الإرشاد يُدعى نظاماً فوقياً، وهو نظام ملحق؛ ولكنه حقيقة نظام فرعي. وإن أي نظـام يقـع ضمن التـدرج هو نظام فرعي، مثـلا المرشد قد يصبح نظام فرعـي لمدير المدرسة ومساعديه الذين يتعاونون فـي وضع التقارير حول استخدام المواد فـي قسم الإرشاد داخل المدرسة.

## حاجة المسترشـد ومهارات التدخل وكفاءة المرشـد فـي الإرشاد المهني وفق نظرية النظم

تتضمـن سياسـة خدمـات الإرشاد المهني ثلاثـة ابعاد: تتمثـل بمستوى حاجـات المسترشد، ومستـوى السهولـة والتعقيد لأساليـب التدخل، وكفاءة ومهـارات المرشد والعاملـين معه. وتتباين خدمات الإرشاد المهني وفق حاجات المستفيدين منها، اذ يختار الفرد نوع الخدمة التي يحتاجها. وقد تكون احدى الخدمات الآتية:

1. تقييم مختصر
2. استخدام المصادر بدون مساعدة
3. تقييم شامل، وهنا يحتاج المسترشد إلى مساعدة العاملين لتحديد نوع المساعدة المطلوبة
4. مساعدة مختصرة من خلال مكتبة المركز او غرفة المجموعات

**و للاستفادة من خدمة الإرشاد المهني قد يتبع المسترشد احدى طرق التدخل الآتية:**

1. التوجه الذاتي في اتخاذ القرار المهني
2. دراسة مقررات في الإرشاد والنمو المهني، والتفاعل مع مجموعات صفية كبيرة
3. ارشاد جمعي لوقت قصير المدى
4. ورش عمل
5. خدمات ادارة الحالة الفردية
6. الإرشاد الفردي

وقـد حـدد كل من هـر وكرامـر (*Herr، and Cramer، 1996*) اكثر مـن *150* طريقة تدخل فـي الإرشـاد، تتعلق بأساليب المساعـدة والأخلاقيات ونظريات الإرشاد والنمـو المهني، والتقييم، وتطبيقات الحاسـوب، والمعلومات المهنية، ومهارات التعيين في المهن، والتعليم، وتصميم البرامج وتطبيقهـا. ومنها مهارات متقدمة مثـل القدرة على تدريب المرشدين والإشـراف عليهم، وإجراء البحـوث والتقييم، وتقديم الإرشاد الفردي والجمعي. وتتعلق هذه الأبعاد بنشاطات البرنامج؛ من وضع غايات، واختيار بدائل لأساليب التدخل، وتحديد الموارد او المصادر، وهي بالتالي تساعد في تحديـد سياسـة خدمات الإرشاد المهنـي وشكلها واتجاهها ومستواها. والتي تقـدم نموذجاً مثالياً للقيـم او الغايات وواقـع للتطبيق الفعلي للخدمات، وهي التالي تتناسب مـع قدرة المؤسسة وكفاءة

العاملين وحاجات المسترشد. وذكر كل من هر وكرامر (*Herr، and Cramer،1996*) إن هذه الأبعاد الثلاثة تحدد سياسة ونظام برنامج الإرشاد المهني وتباينها من حيث التنوع والتعقيد، وإنه كلما كان اسلوب التدخل اكثر تعقيدا تطلب تخصصا عمقاً أكثر، والجدول(6) الآتي يوضح طرق التدخل ذات الفاعلية في الإرشاد كما وضحتها البحوث. وذلك للأبعاد الثلاثة في الإرشاد المهني.

**الجدول (6): اكثر طرق التدخل فاعلية في الإرشاد لثلاثة أبعاد في الإرشاد المهني**

| س | حاجات المسترشد | تدخل من خلال برامج الانترنت | تدخل من قبل مرشد كفء |
|---|---|---|---|
| 1 | ادراك مجالات المهن | يرجع الى كتاب او دليل المهن على الانترنت | تحديد مكان الدليل والتعريف به. |
| 2 | الحصول على قائمة بالمقررات لتدريب على برنامج محدد | قراءة قائمة المواد ووصفها للتخصص في الكلية | تزويد بقائمة المقررات وتحديد مراجع مناسبة لمعلومات اكثر |
| 3 | الحصول على معلومات توصف مهنة محددة | قراءة ملخص عن المهنة | تحديد مكان المعلومة والتزويد بالملخص ومعلومات اخرى |
| 4 | التعلم كيف يقدم لوظيفة | مشاهدة فيديو لإجراءات التقديم | تعريف بشريط مهني وعرضه |
| 5 | تعرف نواحي القوة والضعف لاختيار مهنة | تطبيق اختبار ميول او اكمل تصنيف البطاقات ثم اجتماع مع مرشد | الإشراف على تطبيق مقاييس تقييم الذات، وحول الى الجهات التي تقدم مساعدة |
| 6 | تعلم مهارات اتخاذ قرار مهني | تطبيق نظام التوجيه باستخدام الحاسوب | تعريف استخدام نظام التوجيه والإرشاد المهني الآلي، وإجراء متابعة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 7 | زيادة الدافعية للمهنة او النجاح في العمل | السعي الى ارشاد مهني فردي او جمعي | تقديم ارشاد فردي او جمعي |
| 8 | تحمل مسؤولية شخصية عن سلوك المهني | | |
| 9 | التغلب على صعوبات العمل مثل نقص في المهارات الأكاديمية، التخلص من تاريخ مهني سيء | | |
| 10 | ايجاد حل لمشكلات مهنية ثنائية تغيير مكان العمل او رعاية طفل | السعي لإرشاد فردي او جمعي وحضور ورشة عمل متخصصة | تقديم ارشاد اسري متخصص للمشكلات الثنائية او مشكلات اسرية |
| 11 | التعامل مع مشكلات شخصية او انفعالية في الاختيار المهني | السعي لإرشاد نفسي لتفهم الفرد دوافعه وخبراته في الحياة | تطبيق علاج نفسي متخصص ومكثف |

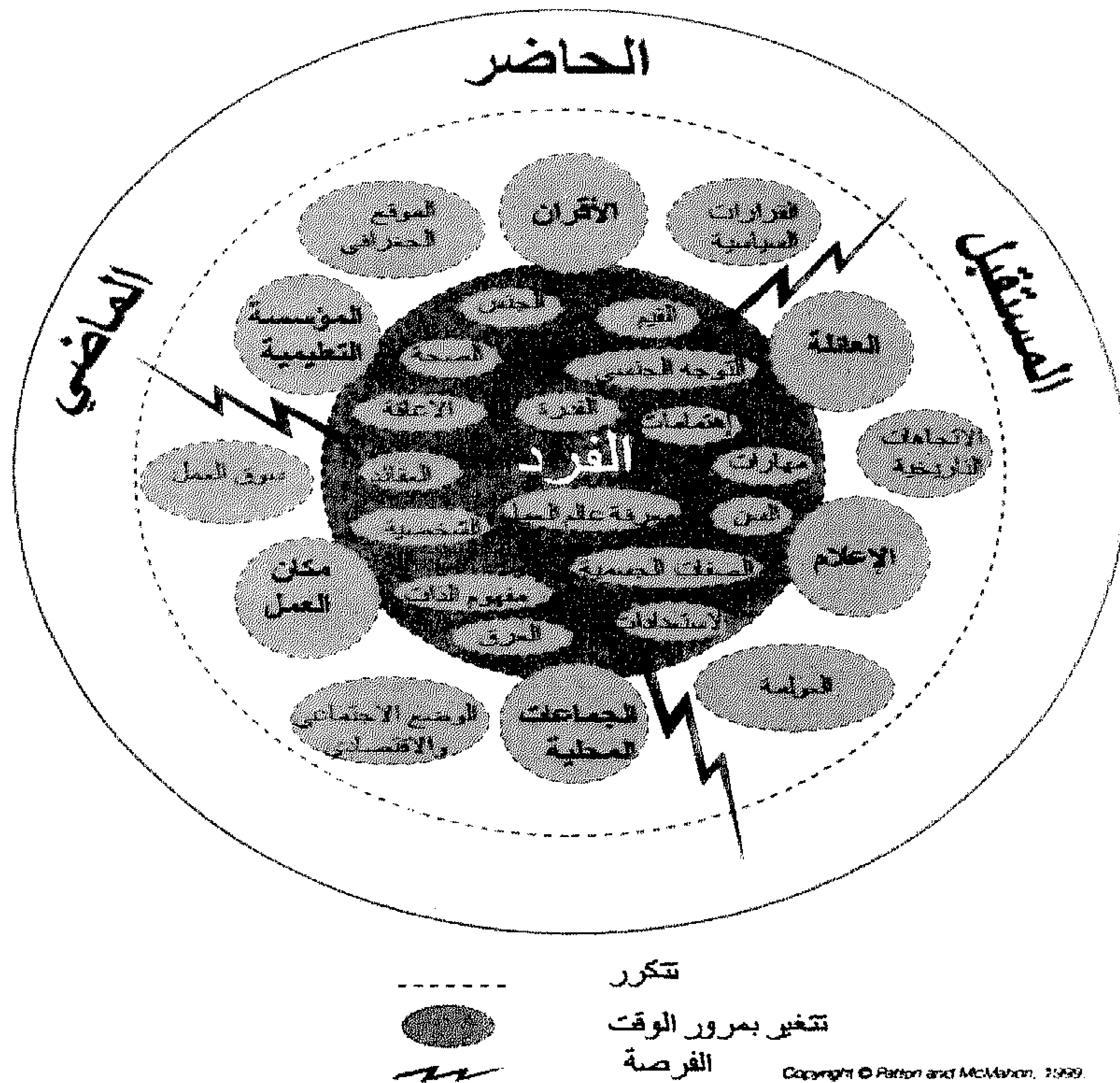
## نظريات النظم في الإرشاد المهني

## The Systems Theory of Career Development

اصبح تأثير نظريات النظم ملموسا في جميع مجالات الإرشاد، وقد استفيد منها في عملية الإرشاد المهني، لفهم نظرية النظم كفكرة في الإرشاد المهني، فإن النظام المفتوح هو المؤثر الاكبر في عملية النمو والإرشاد المهني ، لان النظام المفتوح عرضة للتأثيرات الخارجية، والمهن وسوق العمل عرضة للتاثيرات الخارجية، وجميعنا يلمس التغير الذي يحدث في سوق العمل وبالتالي في طبيعة المهن المطلوبة، وحتى ان المهن واختيار الفرد من بينها ربما تتأثر بما هو بعيد عن حدود اقامة الفرد. وتكون عرضة للتفاعلات والتأثيرات التي تتكرر بشكل متقطع وتخترق حدود كل نظام، وتظهر قدرة الحدود في النظام ونوعيتها في تطور سوق العمل ومجارات التغيرات المحلية والعالمية. ومن المعروف جيدا أن التأثير في الأشخاص يمكن أن يتغير مع الزمان.

يرى باتون ومكهون (*Patton & McMahon، 1999*) بإن النظرية المهنية التقليدية تركز على مفاهيم منفصلة في فهم السلوك المهني للافراد، إذ إن التركيز على جانب واحد من جوانب شخصية في صنع القرار المهني مثل مفهوم الذات، وإن طبيعة ردة الفعل بالتأكيد مؤكدة. الا ان

نظرية النظم تهتم بالنظام الفردي الذي يشتمل على التأثيرات الشخصية مثل الشخصية والقابلية والجنس في التطوير المهني، بالاضافة الى متغيرات اخرى خارجة عن ارداة الفرد تتضمنها النظم المحيطة بالفرد، وهي تجمع بين النظرية التقليدية ومفاهيم من نظرية النظم عامة. ففي النظرية التقليديـة حظيت بعض هذه المتغـيرات باهتمام المختصين المهنيين. وكون الأفـراد لا يعيشون في عزلـة فالنظام الفـردي مربوط بمؤثرات تشمـل النظام الاجتماعي للأفـراد والنظام الاجتماعي البيئـي عامة. وتؤثر عـدة عوامل مثل الموقع الجغرافي والقـرارات السياسية على التطوير المهني. وهنالـك فهـم أقل في الأدب النظري فـي مدى تأثيرها في التطوير المهنـي. ويري باتون ومكهون تأثـير نظرية النظم في النمو والإرشاد المهني كعملية ديناميكية من خلال عملية التأثير والفرص والتكرارية والتغير في عملية الاختيار والإرشاد المهني، والشكل (23) يوضح تأثير العملية النهائي، ويلقـي الضوء علـى متغيرات التطور والاختيـار المهني ضمن نظم سياق الزمـان الماضي الحاضر والمستقبـل، فالحاضر يرتبط ارتباطاً لا ينفصم بالواقـع الحاضر، والماضي والحاضر يؤثران في المستقبل.




**الشكل (23): المتغيرات والفرص التي تؤثر في الاختيار المهني**

اننا نفهم النهج التقليدي في سياق زمان وعالم العمل، كان عالم العمل يقدم الوظيفة للأفراد من أجل العيش ولمدى الحياة. وسيطرت قضية الإرشاد لاختيار مهنة وذلك قبل انهاء المدرسة، وأصبح من المهم معرفة عالم العمل من أجل تسهيل اختيار الوظيفة جزءاً مهماً في عملية الإرشاد المهني. إن الإرشاد المهني كان ينظر كعملية حل مشكلة هادفة من خلال ربط معرفة الشخص لنفسه ولعالم العمل والتي تظهر باختيار الوظيفة المناسبة. واستفاد هذا النهج لتقديم الإرشاد المهني بشكل مريح من استخدام المقاييس النفسية والتفاعل الشخصي لنظام المسترشد، مثل القدرة والشخصية ومفهوم الذات والكفاءة. لذلك برز بشكل كبير دور التقييم في الإرشاد المهني. وكان جزء من دور المرشد تطبيق أدوات التقييم وتفسير النتائج، وتوضيحها للمسترشد. جعل هذا النهج الإرشاد المهني مختلفاً عن الإرشاد الشخصي. إذ حددت دور المرشد كأحد الخبراء الذي يبلغ المسترشد ما يجب القيام به. وكان نهج السمة والعامل يهيمنان على عملية تقديم الإرشاد المهني طوال القرن العشرين.

**التركيز على التغيير:** تغير في الوقت الحاضر التركيز الذي يستند عليه الإرشاد المهني بشكل كبير. في حين أن عناصر النظام هي نفسها، إلا إن طبيعتها وأهميتها لتقديم الإرشاد المهني قد تغيرت. وخاصة في الاختيار المهني، وتوسعت نظريات الإرشاد، ولقد تم اقتراح نظريات جديدة. وتعرض عالم العمل لتغيير جذري ولا رجعة فيه(*Brown 2002; Patton & McMahon، 1999*). ففي عالم اليوم يغير الناس وظائفهم عدة مرات في العمر، والاختيار المهني هو احد العوامل من عدد لا يحصى من الميول التي يقدمها المسترشدون الى المرشد المهني. لذا فإن نظريات الإرشاد المهني تحتاج إلى أن تتناسب مع تعقد حياة الأفراد وتعقد العالم الذي يعيشون فيه، وتم تحدي النظريات التقليدية باعتبارها ضيقة جدا؛ وتم اقتراح نظريات جديدة لتشمل عناصر النظام الاجتماعي والنظام البيئي والمجتمعي وقد تمت مناقشة التكامل (أو التقارب) في النظريات *Savickas & Lent، 1994*). وبالإضافة إلى ذلك فإن أنصار النظريات التقليدية اعترفوا بتأثير عناصر حدود النظام في مسترشديهم. في الواقع، وأن المنظرين والممارسين تحدو النظريات التقليدية على حد سواء لتكون نظرتهم أكثر شمولية، وأكد أنصار التحرك نحو التقارب من الناحية النظرية المهنية ، أهمية النظر إلى السلوك المهني كاملا والعلاقة بين جميع العناصر ذات الصلة في عملية صنع القرار المهني، وذلك، فانه من المهم أن يستفاد من مساهمات جميع النظريات في استكشاف عمليات صنع القرار الفردي المهني. وإن خريطة النظرية التي يقوم عليها الإرشاد المهني في القرن الحادي والعشرين تختلف عن الإرشاد المهني الذي كان موجودا عندما بدأ تقديم الإرشاد المهني(*Chen، 2003; Savickas & Lent، 1999*).

**الإرشـاد المهني حاليا:** قد تختلف ممارسة الإرشاد المهني وفق ذلك النهج التي ينادي بالنظريـات الأكـثر حداثة لكل من النمو المهني ونظريات ممارسة الإرشـاد. والدليل على ذلك أن النهـج السائد المستخـدم في الإرشاد المهني لا يزال هو نهج السمـة والعامل، مع التركيز على حل المشكلات الفردية. وقد أكد عدد من الكتاب على أن وقت الإرشاد المهني الحالي يجب اعادة بناؤه ليكـون عملية فعالة في هذه الأوقات المتغـيرة (*Savickas، 2000*) . وهناك تحديات تواجهه تتطلب إعـادة تعريف المهن والمطالـب التي تبذل في الإرشاد المهني وفق المستويات الاجتماعية والسياسية والاستجابة للطلب (*Organization for Economic Cooperation and Development، 2004*) . وفي هذا الصدد يحث سيفيك (*Savickas، 1993*) على تقديم الإرشاد المهني ومواكبة حركة التغير في المجتمـع في عصر ما بعد الحداثة». وهذه الممارسة مـن اهم احتياجاتها الانتقال من البحث عن الحقيقـة الى المشاركة في المحادثـات، ومن الموضوعية الى الادراك والتوقـع. وذكر ريتشاردسون (*Richardson، 1996*) بـان النظريـة البنائيـة تمثل موقف يؤكد التنظيم الذاتـي والمعرفة المسبقة لتصـور المفاهيـم المتغـيرة للمهن في مجتمع ما بعـد الحداثة، وان توضيح هـذه المفاهيم المتغيرة ذات أهميـة لأن يصبح الفرد أكثر توجها ذاتيا لجعل لمـكان العمل معنى في حياته وادارة مسيرته المهنية. ويجب أن يكون دور نشط للفرد في عملية الإرشاد المهني في إطار نهج البنائية، اذ يسعى المرشـد المهنـي إلى العمل بشكل تعاوني مـع الأفراد/المسترشدين، والتركيز علـى النهج الشمولي لمهنـة الحيـاة، ويشجع الأفراد علـى التفكير والتركيز علـى نشاط لتنقيح وإعـادة توجيه علاقات حياتهم المهنية ( *McMahon & Patton، 2002*).

يمكـن رؤية الإرشاد المهني كمهنة متطورة، في الواقع لم تظهر باعتبارها مهنة في حد ذاتها إلا مؤخرا نسبيا. ويوضح هير (*Herr، 1997*) الكثير عن تاريخها، إذ نادرا ما يفرق الإرشاد المهني عن التوجيه المهني، وأنه لم يكن حتى الستينات *1960* والسبعينات *1970* تمييز بين التوجيه المهني والإرشاد المهني بما فيه الكفاية. ففي السنوات العشرين من القرن الماضي تم التوسع في وجهات النظـر للإرشـاد المهني كاستجابة للتغيرات فـي المجتمع، وزاد الاهتمام لتغيـير تعريفات الإرشاد المهني. وذكر هير (*Herr*) عدة ملاحظات حول التغييرات في الإرشاد المهني وهي:

- إن محتـوى الإرشاد المهني الرئيس هو الإدراك والشعور بالقلق من نقص المعلومات، وكذلك انمـاط شخصيـات العمل، والكفـاءات، والدوافع التـي لدى الأشخاص من تفاعلهم مـع بيئتهم الخارجية.

- إن الإرشاد المهني ليست عملية وحيدة، ولكنه مصطلح يستخدم لتلخيص مجموعة من التدخلات، لم يعـد تصـور الإرشـاد المهني كعملية تركـز أساسا على ضمـان أن المراهـق سيصنع خياره

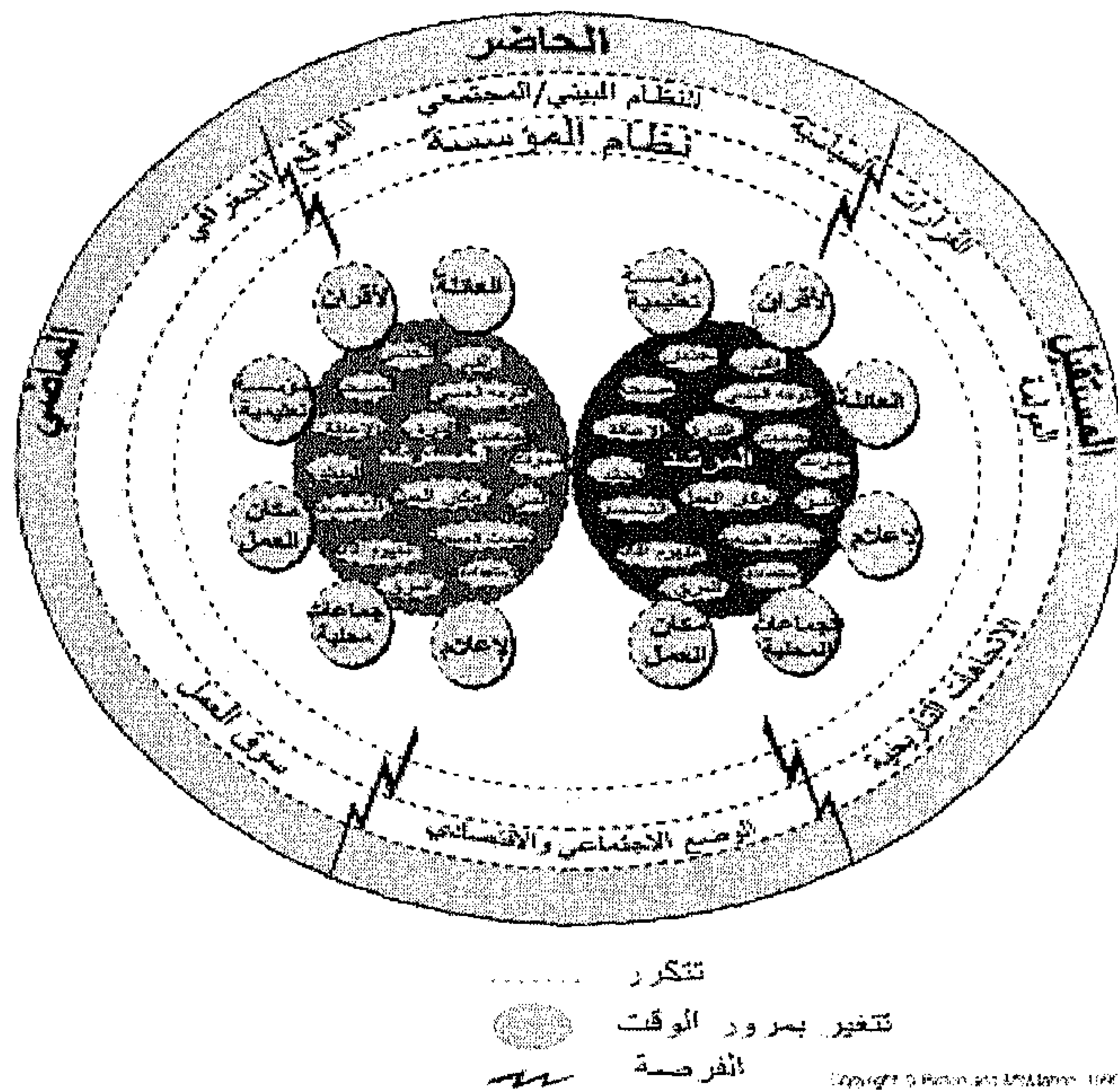
الحكيم للوظيفة الأولى.

- يعد الإرشاد المهني كتدخل مفضل في الاختيار المهني، وقد يكون احد التدخلات للتعامل مع الاضطرابات العاطفية أو السلوكية التي تصاحب أو تضمن المشكلة المهنية.

- إن أفضل وصف للارشاد المهني؛ أنه سلسلة متصلة من عمليات التدخل.

لاحظ هير (*Herr 1997*) أن هذه التغييرات في محتوى وعمليات الإرشاد المهني لم تحدث في فراغ، بل هي استجابة للظروف السائدة في المجتمع. ومثال على تغير طبيعة الإرشاد المهني هو النقاش حول اندماج الإرشاد المهني مع الإرشاد الشخصي. وذكر هيكت (*Hackett، 1993*) بان هذه المناقشة تعد أكبر تحد لتقاليد حل مشكلات الإرشاد المهني، ولفت الانتباه إلى ضرورة تقديم الإرشاد المهني وتغيير ممارساته من أجل أن تكون أكثر ملائمة. فإنه من السذاجة أن تعتمد النهج الذي يرى بأن تفصل القضايا المهنية عن القضايا الشخصية، وقال (*Savickas، 1993*) ان الاختيار المهني الافضل هو أمر شخصي، وذكر مكمهون وباتون (*McMahon & Patton، 2006*) انه في الآونة الأخيرة انعكست مناقشة الإرشاد المهني كخطوة نحو نهج البنائية مع التشديد على أهمية التركيز على جميع جوانب حياة الفرد. من منظور نظرية النظم، فانه ليس هناك نقاش حول تفرد او كمال الفرد، والأمر البالغ في الأهمية في تقديم الإرشاد هو تعرف تكرار عناصر النظم الفرعية عند الفرد، والتي لا يمكن فصلها عن بعضها البعض.

**دور المرشد في عملية النظم:** يحتاج المرشد عند استخدام هذا النهج، أن يجمع بين الأساليب التقليدية والقدرة على التفكير بشكل دائري والتي يوضحها الشكل (*24*) بدلا من الاساليب الخطية، إذ يشكل مفهوم عمليات التغذية الراجعة الدائرية النظم، وإعادة تشكيلها من خلال التغذية الراجعة المناسبة ، ولكنه جديد نسبيا في مجال الإرشاد المهني. إن التفاعل بين المسترشد والمرشد، والعلاقة بينهما، يمكن تصورها كنظام في حد ذاتها. وفي الواقع يصبح المرشدون عنصرا من عناصر النظام المؤثرين في النمو المهني للفرد، ويصبح الفرد عنصرا من عناصر النظام المؤثرة في المرشد. في هذا النظام من التفاعل، يتشارك الفرد/المسترشد والمرشد باللغة لبناء معنى لمهنة الفرد في الإرشاد. وتركز عملية الإرشاد المهني على المعنى، مع اعتبار اللغة وسيلة له (*Patton & McMahon، 1999; Peavy، 2004*). والشكل (*24*) يوضح عملية الإرشاد المهني والمتغيرات التي تتعلق بالمرشد المهني وكذلك المسترشد.




**الشكل (24): نظام علاجي ارشادي يوضح دور المرشد والمسترشد**

يوضح الشكل (*24*) مدى تعقيد عملية الإرشاد المهني ومكانته في المجتمع وفي النظم البيئية المجتمعية. وإن المرشد المهني وكذلك المسترشد موجودان داخل نظام متغير باستمرار تسيره تأثيرات خاصة. فإن جزءا من دور المرشد المهني هو فهم التأثيرات ذات الصلة بقصة مهنة الإرشاد والمهن الاخرى، واثر النظام الخاص بالفرد. وإن نظام الإرشاد المهني يشكل اجتماع نظامين منفصلين لتشكيل نظام جديد، وإن هذا النظام يتطلب أن تكون له حدود مرنة، وتكون كافية للسماح لتطوير العلاقة والحوار بما يؤدي إلى حدوث معنى، ويجب على كلا الطرفين الحفاظ على فرديتهم. فإن الحدود بين نظام المرشد ونظام المسترشد يجب الحفاظ عليها. لكن، العلاقة بين أعضاء النظام العلاجي تتطور، وقد تصبح الحدود بين نظام المسترشد ونظام المرشد أقل وضوحا. وإن المرشدين الذين يفقدون الاستبصار والسيطرة على ذلك هم في خطر في قدراتهم، وهم يفرضون قيمهم أو حتى يتلاعبون لتغيير المسترشدين، او على العكس ممكن أن يؤثر المسترشدون في المرشدين. إن المرشد المهني يحتاج لفهم واضح لقصصه التي شكلت من خلال التفاعل مع نظامه، وتأثيرات الماضي والحاضر والمستقبل قبل محاولة استكشاف قصص حياة المسترشدين، ومعرفة معنى المهنة والعمل في حياتهم.

وذكر بيفي (Peavy، 1998) . بأن النهج القصصي يصاحب نظرية النظم، وهو يمكن المرشد من استخدام التنوع للمشاركة في حوار قائم على قصص المسترشدين، وادراك أن كل الأفراد مشتركون ومنتمون لعدد من المجموعات، وعلى المرشد ان يعي النظام الاجتماعي المؤثر على كل فرد إذ أراد نجاح عملية الإرشاد. ويتضمن الإرشاد المهني كل من النظام الاجتماعي والبيئي، ويمثل التفاعل بين المرشد وعدد من الانظمة كما يوضحها شكل (24) ، حيث إن هناك تداخلا في الاتصال بين نظامين ويؤثر كل نظام في الآخر (المرشد والمسترشدين).

لقد اصبح الإرشاد المهني اساسيا لمستقبل افضل للدول وللأفراد في هذا العالم السريع التغيير، وهذا يؤكد اهمية دور المرشد المهني والتوقعات المرجوة منه، والحاجة له، وتزويده بمهارات تضمن مخرجات تعكس استجابة حاجات المجتمع. لذلك من المهم أن يصبح هناك دورٌ لمتابعته من هيئات التمويل العامة .

إن اهمية الإرشاد المهني في هذا المستوى يمكن أن تجعل دور التمويل الحكومي لبرامج وأشخاص اي المرشدين العاملين في الإرشاد المهني، والاهتمام برعاية المهنة وتوفر الخدمات في الاماكن النائية. بالاضافة الى الموافقة على عمل خاص لخدمة الإرشاد مقابل أجر، وهذا يشكل تحدي للمرشدين المهنيين لتزويد سلسلة متنوعة من الخدمات أكثر من الإرشاد التقليدي. وان يضع المرشد المهني ممارساته في النظام الاجتماعي البيئي بوضوح. وتشجع نظرية النظم التدخل في مستوى النظام بدلا من الافراد، وزيادة جهد المرشد المهني ليصبح أكثر فاعلية على مستوى النظام. على سبيل المثال المرشد المهني يعمل مع الاسر والمؤسسات وهو يعتقد بأن التدخل في احد عناصر النظام يؤثر في عنصر آخر في النظام، وبالتالي احداث التغيير. وخاصة عند مساعدة الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة او المسترشدين من مستوى اقتصادي متدن او من الاقليات. وتتبنى نظرية النظم التغذية الراجعة خلال الجلسات، فالتدخل في جزء من النظام قد يؤدي الى نتائج افضل لكل الأفراد. اذ تساعد نظرية النظم الافراد في تأسيس معنى جديد لمواقفهم الحياتية. فقد يساعد الافراد على التعامل مع ظروف الوظيفة ضمن المناخ الاقتصادي والاجتماعي (Patton & McMahon، 1999).

**الإرشاد المهني ومواجهة التحديات:** هنالك توجه ظاهر لاستخدام الأساليب البنائية في الإرشاد المهني، وهذا يجعل عملية الإرشاد اكثر فائدة مع الوقت والافراد المستفيدين منه (UNESCO، 2002) . وهذا التحول يقلل النظرة له كعملية سهلة. وإن التوجه نحو البنائية تأثر بالنقاش حول اندماج الإرشاد المهني مع الإرشاد الشخصي حيث تعد المداخل البنائية الأفضل في تلك المواقف الإرشادية (Patton & McMahon، 1999; Savickas، 1993). وان مباديء النظرية

البنائيـــة ونظرية النظم طورت نظـــرة عالمية عملية متماثلة. وحـــدد براون وبروكس (Brown and Brooks، 1996) أربع فرضيات لدمج النظرية البنائية في النمو المهني وهي:

- إن مجـــالات وجوانـــب الحياة متداخلـــة، إذ لا يمكن فصل الإنسان عن بيئتـــه. أو الشكل من الأرضية أو الموضوع عن ذاته او الناس من بيئتهم.

- هناك مطلقات فقد لا يمكن فصل الإنسان عن المبادئ والقوانين أو المسببات عن المؤثرات.

- يفهم السلوك البشري ضمن تفاصيل سياقه الذي يحدث فيه السلوك.

- المرجعيـــات الهيكلية والنفسيـــة للأشخاص هي المصدر الوحيد للمعرفة، إذ إن الأحداث تقع خارج كيـــان الإنسان، وبالتالي يفهم الأشخاص ما يحدث في البيئة ويشاركون بالأحداث ويعرفون أنفسهم وبيئتهم.

هـــذه الفرضيات متماشية مـــع مكونات نظرية النظم، وتركز نظريـــة النظم بشكل خاص على التدخـــل وأهميـــة الكل أكثر مـــن الجزء. فالأفراد لا يمكـــن عزلهم عن محيطهـــم، وسلوكياتهم لن تأخـــذ منحنـــى خطياً واحد، وتتكون المعرفة داخل الأفراد ومـــن تجاربهم، ولا يمكن أن تعلم. لذلك فـــإن النظرية لا تطبق علـــى أفراد قد أسسوا نظريتهم الشخصيـــة بأنفسهم. لأن المعرفة البشرية فعالـــة والأفـــراد يساهمون بنشاط وفاعلية فـــي تكوين واقعهم. ويحدث الإرشـــاد المهني من خلال اللغـــة والحوار من قبـــل المرشدين. فالمعرفة تشـــكل من خلال النقاش بين المرشـــد المهني والأفراد المسترشدين. إن عملية النقاش بين المرشدين والمسترشدين وبناء واقع جديد هو النظرية البنائية. وبالتالي من خلال اللغة والأفراد تشكل القصص عن مهنة الأفراد.

**العلاقات الإرشـــادية:** إن دمج مبادئ البنائية فـي الإرشـــاد المهني يغير طبيعة العلاقات الإرشاديـــة وطبيعة عمليـــة الإرشاد. ففـي الإرشاد المهني التقليـــدي كان ينظر للمرشد كخبير لحل مشـــكلات المسترشديـــن، إذ يفســـر من خلال التقييـــم، أو من خلال إعطاء نصائـــح. لذلك قد تم توجيه انتقاد للإرشاد المهني لكونه لا يهتم بالعلاقات مع المسترشدين. وان استخدام نهج البنائية يـــرى أن نوعية العلاقة أمـــراً أساسياً ويتمثل فـــي القبول والتفهم والثقـــة والرعاية، وهي ضرورية ومهمـــة (Granvold، 1996). وبالإضافـــة إلى ذلـــك، ان استخلاصـــ النتائـــج مـــن المعلومـــات من المسترشدين وفق البنائية بأقل توجيه وأقل إعطاء للمعلومات يسهل عملية التنقيب وإعادة الهيكلة، وهي عكس محـــاولات المرشدين اللذين ينظر إليهم باعتبارهم سلطـــة (Peavy، 1998). ويشترك المرشد والمسترشد في عملية الإرشاد ويتعاونان لبناء أو إعادة بناء المعاني التي تعد مهمة في حياة المسترشد، من خـــلال عمليات تبادل المعلومات وتفسيرها والدعـــم والتشجيع، والهيكلة، والتحدي

(*Granvold، 1996*) . وان استخدام هذا النهج، يحول التثبيت على المشكلة الى مقترحات. والتركيز فــي هذا النهج يمكن وصفه بالهيكليــة العملية الموجهه ، ويتم استكشاف المعنى الشخصي من قبل المسترشــد للمشكلة والمعاني الجديدة المحتملة التــي بنيت من الأهداف التي يتم تطويرها وحققت النتائج (*Granvold، 1996*) . ويدعو بيفي (*Peavy ,1992*) إلى استخدام مصطلح "الثمار" ليحل محل مصطلح "نتائج" ، ويشير إلى أن عملية الإرشاد المهني يجب أن تكون مثمرة، ويجب أن تقدم وجهــة نظــر، أو إعادة بناء، او تغيــر بعض جوانب الحياة. وقــدم بيفي أربعة أبعــاد لمهنة الإرشاد المهني يجب أن تؤخذ في الاعتبار لمساعدة المسترشدين عند العمل مع المسترشدين؛ وهي العلاقة، والمؤسسة، وإعطاء معنى، والتفاوض او النقاش، واشار إلى أن على المرشد المهني أن يسأل نفسه:

- كيف يمكنني إقامة علاقة تحالف تعاونية مع هذا المسترشد؟ (العلاقة)
- كيف أشجع المسترشد على المساعدة الذاتية؟ (المؤسسة)
- كيــف يمكنني مساعدة هذا المسترشد فــي وضع وتقييم الهياكل او البناءات والمعاني الوثيقة لقراراته؟ (اعطاء معنى)
- كيــف يمكنني مساعدة هذا المسترشد لإعادة التفاوض والوصول الى الحقائق ذات المعنى له شخصيا والداعمة له اجتماعيا؟ (التفاوض).

**استخدام القصص او النهج السردي:** يعتمد الإرشاد المهني على استخدام الحوار بين المسترشــد والمرشد في التوجه البنائي أي استخام النهــج السردي. إن القصص أو الروايات هي «مشتــق فريد من تفكير نظرية النظــم، وهي مفتاح نهج البنائية (*McMahon & Patton، 2006*) . واشتــق بيتسون (*Bateson 1979*) مفهوم القصة في نظرية النظم وعرفها على أنها تفسير الفرد لتسلســل معين من الترابط في حياته. ويجعل الأفراد معنــى لحياتهم من خلال القصص. وتمثل القصص آلية لمعرفة الإنسان لدى هؤلاء الأفراد، وبناء هويتهم من الرموز أو المعاني المتوفرة داخل ثقافتهم. وإن التركيز على الفرد ومكان العمل في حياة الناس مفيد، وإن نوع من القصة التي قد يكشــف عنها فــي الإرشاد المهني تمكن الكشف عن أنماط مجرى حيــاة الفرد، وقد يحدث ترابط بــين الأحداث غير المترابطة والغامضة من قبل، ويتــم وصف التطوير المهني بأنه «دراما» للمواقف العاديــة لأنــه يتكشف كل يــوم يتطور، وانــه بسبب» كونها اعتياديــة، فالأفراد قــد يغفلوا طبيعتها الديناميكيــة وتأثيرها على حياتهم. فإن استخدام القصة وسيلة لتحديد وتحليل موضوعات مهنة الحياة والكشف عن المعنى الذي ينسب إلى الأفراد وللأجزاء المتشابكة من حياتهم، والتركيز على حياتهم المهنية الذاتية (*Gysbers، Heppner، and Johnston ،1998*) .

**مكانـة التقييـم:** أوجد استخـدام النهج السردي تحديات للمرشد المهنـي لدراسة نوع ومكان التقييـم المهني فـي تقديم الإرشاد، فلا يـزال استخدام التقييم احد أكبر الاختلافات بين الإرشاد الشخصـي والإرشاد المهني. ومع ذلك، فإن استخدام النهج السردي والاستخدام المحتمل لأشكال السـرد للتقييـم قد عمل على انهيـار ما كان تقليديا حاجزا بين دمج هذيـن الشكلين من الإرشاد، الى حد كبير في تقييم رسمي؛ فالإرشاد المهني يعكس العلم القديم اي النظرة التقليدية التي تبدو مناسبـة مع نهج السمة والعامل. وان استخدام التقييم التقليدي عاملاً مساهماً رئيسيًا في كيفية تعريـف العلاقة في الإرشاد المهني، فقد ينظر إلي المرشـد المهني من خلال إجاباته المستندة إلى البيانـات المقدمة من خـلال أدوات التقييم الكمي علـى انه خبيرا، ويلجأ لـه المسترشدين. وكلما زاد استخـدام المرشديـن المهنيين لمنهج التقييم السردي فانـه يمكن تعريف علاقة الإرشاد بشكل مختلـف، فيهـدف السرد، لنوع اخـر من التقييم اذ يشجيـع الأفراد على سـرد قصصهم المهنية الخاصة، والتغاضي عن العنصر الشخصي في الإرشاد المهني، وهذا يخفض التمييز بين الإرشاد الشخصـي والمهنـي من خلال إضافة عنصـر شخصية باستخدام التقييم النوعـي، ويدعي أيضا أنـه التقييـم النوعي، اذ يؤكد على العلاقـة الإرشادية بدلا من تقديم الخدمـة (*Savickas ,992*). فالأربعـة أساليـب الأكثر شعبية في النهج القصصي او البنائي فـي التقييم النوعي، هي؛ السيرة الذاتية، والذكريات في وقت مبكر، والمقابلات، والبطاقة. في حين أن هذه الأساليب ليست جديدة علـى المرشدين. بالإضافة إلى ذلك، طريقة بناء خطوط الحياة مفيدة لمساعدة المسترشدين على مراجعـة تواريخ حياتهم، واقترح (*Goldman 1992*) على المرشدين أن يطوروا أدواتهم في التقييم النوعـي، وإن إطار نظريـة النظم مثال الأداة التـي يمكن استخدامها في التقييـم النوعي، ولقد وضـع اداة (*System of Career Influences – MSCI*) تاثـيرات النظـام المهنـي، وهـي أداة تسهل علـى المسترشد رسم كوكبة من التأثيرات الخاصـة خطوة بخطوة لتمثل أمامه جوانباً من قصص حياتـه المهنية. وبهذه الطريقة، يتـم الاشارة الى التفرد والكمال من السـرد المهني للمسترشدين والمرشديـن المهنيين ليكونـوا نظرة في الترابط بـين التأثيرات النظامية فـي القصة المهنية لكل مسترشد على حدة.

**تصميـم النظـم التعليميـة والإرشـاد المهنـي:** *Instructional Systems Design and Career Counseling* وضع ديك وكري (*Dick an Carry، 1985*) نموذج او وحدة تعليمية وفق تصميم النظم التعليميـة، وهـو يرى إن نظرية النظـم تتكون من تفاعل بين مكوناتهـا، وان كل جزء له مساهمات ونـواتج، وأنهمـا معا يكونا نتـاج دائم للنظام. وإن النظـام التعليمي يجمع معلومـات تعمل كتغذية راجعـة للنظـام، مما يضبط نوعية النـاتج وتقييمه. ولو اخذنـا برنامج الإرشـاد المدرسي كنظام فرعـي؛ فإن حاجات الطلبة للإرشاد المهني تتضح من الأسئلة التي يطرحونها. ليتمكن الطلبة من

الحصول على الإجابة السليمة عليهم اتباع الخطوات الآتية:

- التحدث مع المرشد او والد احد الطلبة من المتطوعين في مركز الإرشاد
- قراءة كتاب عن المهن او كتاب عن اتخاذ القرار
- الاجابة عن اختبار ميول
- استخدام برامج الحاسوب المساعدة لنظام الإرشاد المهني
- مشاهدة شريط لشخص يمثل وصفا لمهنته في عمله
- التحدث مع عامل في مركز خدمة المجتمع حول مهنة محددة
- ابتكار طريقة جديدة للحصول على المعلومات التي يحتاجها لحل مشكلة مهنية

ان نظرية النظم تتطلب من المرشد ان يحول كل من المصادر البشرية وغير البشرية الى عملية تعلم ديناميكية فعالة للتناسب مع اسلوب الفرد في التعلم بطريقة فعالة ومتقنة.

**وحدة تعليمية:** *Modules* تصمم الوحدة التعليمية بهدف تزويد الفرد بمعرفة ومهارات محددة مثلا عملية الإرشاد المهني. يجب أن تحتوي الوحدة على موضوع متكامل، وأهداف تعلمية، والمعلومات الضرورية لاكتساب معرفة ومهارات محددة في الإرشاد المهني، وهي تمثل جزءاً من نظام تعليمي. ولا يوجد هناك قواعد ثابتة لتحديد متى تنتهي الوحدة، او ما النماذج والبدائل التي تقدم، وتتضمن؛ قراءة كتاب أو رؤية فيلم أو التحدث مع شخص مصدر معلومات، ويجب أن تتصف الوحدة بالثبات والصدق، وان المسترشد اذا استخدمها سيحقق الأهداف الأدائية من الوحدة، وانه يجب ان يعرف المسترشد ما الأداء الأفضل نتيجة هذه الوحدة.

**المرشد:** تعد الأنظمة التعليمية بأن المرشد مصمم تعليمي، ودوره مساعدة المسترشد ان يتعلم كيف يستخدم المعلومات لتجعله قادراً على حل مشكلاته واتخاذ القرار. وهو المسئول عن تنفيذ ودمج هذه التعليمات في برنامج الإرشاد، وتقييم اثره في تحقيق غايات البرنامج. وينفذ نشاطات الإرشاد وفق نظام يعده، وهو عبارة عن اجزاء من عملية تعليم؛ يكيفها لتتناسب مع اسلوب تعلم الفرد، وهو يحدد اسلوب التدخل بناء على حاجة المسترشد، والعمل على توفير افضل الظروف والموارد التي يمكن يستخدمها المسترشد الذي يسعي الى الاستفادة من برنامج الإرشاد المهني. وهو مسؤول عن تنفيذ الوحدة التعليمية وتطويرها وتقديمها بطريقة فعالة وبأقل تكلفة ممكنة.

## نموذج خدمات الإرشاد المهني وفق تصميم الأنظمة التعليمية

إن تصميم نموذج الأنظمة التعليمية، هو عبارة عن ارشادات تتبع في مرحلة التنفيذ، وهي تمثل حلقة حل المشكلات المهنية CASVE، إذ إنها تزود بإطار ما بعد المعرفة، وتتضمن معلومات ومهارات وادراكات معرفية عليا، وتساعد في تطوير خطة تنفيذ الحلول التي تم اختيارها في مرحلة التركيب، وتوفير نشاطات تساعد المسترشد على بناء السيرة الذاتية مثلا. وقد تم الاستفادة من نموذج ديك وكاري (*Dick and Carrey، 1985*) لإعداد نظام برنامج الإرشاد المهني، وهو يسير وفق الخطوات الاتية.

**أولاً: تحديد او تعريف الغايات التعليمة الفضلى:** ان الهدف التعليمي؛ هو عبارة عن بيان للقدرة او الإمكانية التي تجعل الفرد اكثر قدرة على أن يكون مستقلاً ومسؤولاً عن حل مشكلاته المهنية واتخاذ قرار. ويرتبط الهدف بمستوى البرنامج، ويتعلق بمجموعة من المهارات والمعرفة التي يحتاج المسترشد الى تنميتها ضمن تصميم الأنظمة التعليمية. وإن التدخل او الإرشاد المهني عبارة عن تعلم احداث تسهل اكتساب المهارات والمعرفة. وان الخطوة الأولى في تحديد ما يمكن ان يقدر المسترشد على اداءه او معرفته لحل مشكلاته المهينة هي زيارة مركز الإرشاد. وهناك عدة طرق لتعرف على مثل هذه الغايات والأهداف لتعلم الأحداث واكتساب المهارة والمعرفة، وقد تلاحظ ان هناك عدد من الطلبة يستفيدون من برنامج الإرشاد المهني في تعرف ميولهم وقدراتهم التي تتناسب مع التخصصات الموجود في الجامعة، او مع كيفية الحصول على وظيفة بعد التخرج. بالإضافة الى ما يقدمه مركز ارشاد من فرص تطبيق استبيانات او اختبارات ويفسرها بطرق علمية. فإنه يهتم بالفئات الخاصة من الطلبة وكونوا من اولوية الإدارة التربوية؛ مثل متابعة الطلبة المتسربين، او تدني التحصيل الدراسي.

وترتبط الغايات التعليمية بسياسات اللجان الوطنية المحلية والتنظيمات الأخرى على مستوى المجتمع المحلي او الدولة، فمثلا تجمع الآباء اختار أن يقوم أحد المعلمين بمساعدة الطلبة على تطوير خطة لتعرف مهنة المستقبل المناسبة، او اتباع التعليمات الوطنية لتطوير المهني، بالإضافة الى المعلومات المتوفرة في المكتبة بالرجوع الى موقع على الانترنت *http://icd.uncg.edu./120899/ft-04.able#htm*. وتوضح الجمعية الوطنية لتطوير المهني *NCDA* سياسة لتطوير المهني عند الأطفال والمراهقين والراشدين والمتقاعدين. كما يمكننا الرجوع الى قانون العمل والعمال وقانون الخدمة المدنية في تحديد غاياتنا المهنية.

**ثانيا: اجراء تحليل تعليمي:** بعد تحديد الغاية، فإن على المرشد والعاملين الآخرين أن يحللوا

مكونـات الغايـة تحليلا شاملا ، وهي تتمثـل بالمهارات والمعرفـة، وترتيب المهـارات حسب امكانية الوصول اليها تدريجيا من الأسهل الى الذي يليه الأصعب، ومعرفة ما المصادر المتوفرة التي تجعل الفـرد قـادرا على التمكن من المهـارات الأسهل. وقـد يتطلب تحقيق ذلك عقد لقـاءات جمعية او استشارات او ارشاد جمعي لتحديد النقاط التي توضح كيفية مساعدة المسترشدين او الطلبة.

**ثالثـا: تحديـد الصفات الأوليـة للمسترشدين والتي تساعد على البـدء:** الى جانب معرفة الأهـداف وتحليلها ، فإن على المرشد التعرف على الصفات الخاصة لدى المسترشدين والتي تتعلق مباشـرة بالتعلـم، وقد تتضمن معرفـة القدرة على التعلـم، والدافعية والتوقعـات والتعلم السابق ودرجـة القلـق. اي يجب أن يحـدد الصفات النفسيـة للمسترشد والتي يمكن الاعتمـاد عليها في وضع نموذج تعليمي او تدخل مهني يتناسب مع معظم الطلبة، او البرامج التعليمية الخاصة. وعليه مراعـاة النموذج الجدول (6) الذي يوضـح الثلاثة ابعاد في الإرشاد المهنـي؛ حاجات المسترشد ومستوى التدخل، وكفاءة المرشد.

**رابعا: تطوير اهداف ادائية:** يقوم المرشد بتطوير اهداف ادائية ترتبط بالسلوك المرغوب به لغايـات التعليـم التي تتعلق بالنظام وانظمته الفرعية، وهـي عبارة عن عبارات توضح ما يجب أن يقوم به كل مسترشد عند الانتهاء من الوحدة التعليمية، او عملية الإرشاد المهني. ويجب أن تصف مهـارات محددة سيقوم المسترشد بهـا بعد تعلمها، وكما يقوم المرشد بتحديد الظروف التي سيتم بهـا تعلم الأهداف، وتحديد معايـير النجاح فيها؛ مثلا بعد الانتهاء من الوحدة او عملية الإرشاد، والتـي يوضح الميول بعـد تطبيق اختبار هولاند البحث عن الذات مثلا ، بـأن يكون المسترشد قادرا علـى الأقـل تحديد رمزين من رمـوز اختبار الميول لهولانـد تتعلق بمهن مناسبة لـه، وعدة صفات للشخص العامل في كل رمز.

**خامسـا: تطوير معايير للنـاتج:** للاستفادة من الوحدة او البرنامج الإرشادي يجب أن تكون هنـاك معايير لاجـراءات التقييم، هنا تحدد الدرجة لقياس مدى اتقان اداء المسترشد للأهداف، وأنـه في الإرشاد عادة يتم التقييم ذاتيا ، لتشجيع المسترشد على تحمل مسؤوليته عن التعلم، وأن الناتج عادة يوضح تطور هوية الذات عند المسترشد، وقد يقدم المسترشد تقريرا شفويا عن تقدمه في تعرف ميوله وعلاقتها بالمهن المتاحة.

**سادسـا: تطويـر استراتيجيـات تعليميـة:** يقوم المرشـد بتطوير استراتيجيـات تعليم بديلة تجعـل المسترشـد قادرا علـى تحقيق الأهـداف الأدائية للوحـدة التعلمية او البرنامـج الإرشادي، ويجـب أن تكون الاستراتيجيات مستمدة من المهارات والمعرفـة التي تعلمها ، ويجب تحديد صفات

المسترشدين وقدراتهم على الاستفادة من الاستراتيجيات، وعلى المرشد أن يحدد المصادر الموجودة للاستراتيجيات ومكان توفرها وماهية الخدمة والمساعدة.

**سابعا: تطوير واختيار الاستراتيجيات:** يطور المرشد استراتيجيات تساعد المسرشدين على استخدامها في اختيار مجموعة من الوحدات او النماذج التعليمية او خدمات الإرشاد المهني والتي تجعل المسترشدين قادرين على تحقيق غاياتهم. وهناك عدة طرق مشتركة يستخدمها معظم الطلبة، ويمكن أن يعد استراتيجيات لكل نموذج وطرق خاصة به، واعداد دليل المرشد والمسترشد الذي يوضح الوحدات والبرامج والاستراتيجيات والطرق الخاصة بكل استراتيجية، ويحدد وسائل تعليمية ونشاطات تعليمية تتضمن تدخل مباشر او غير مباشر، او مزيج منهما، وذلك باستخدام مواد موجودة في المركز يستخدمها المرشد بطرق جديدة.

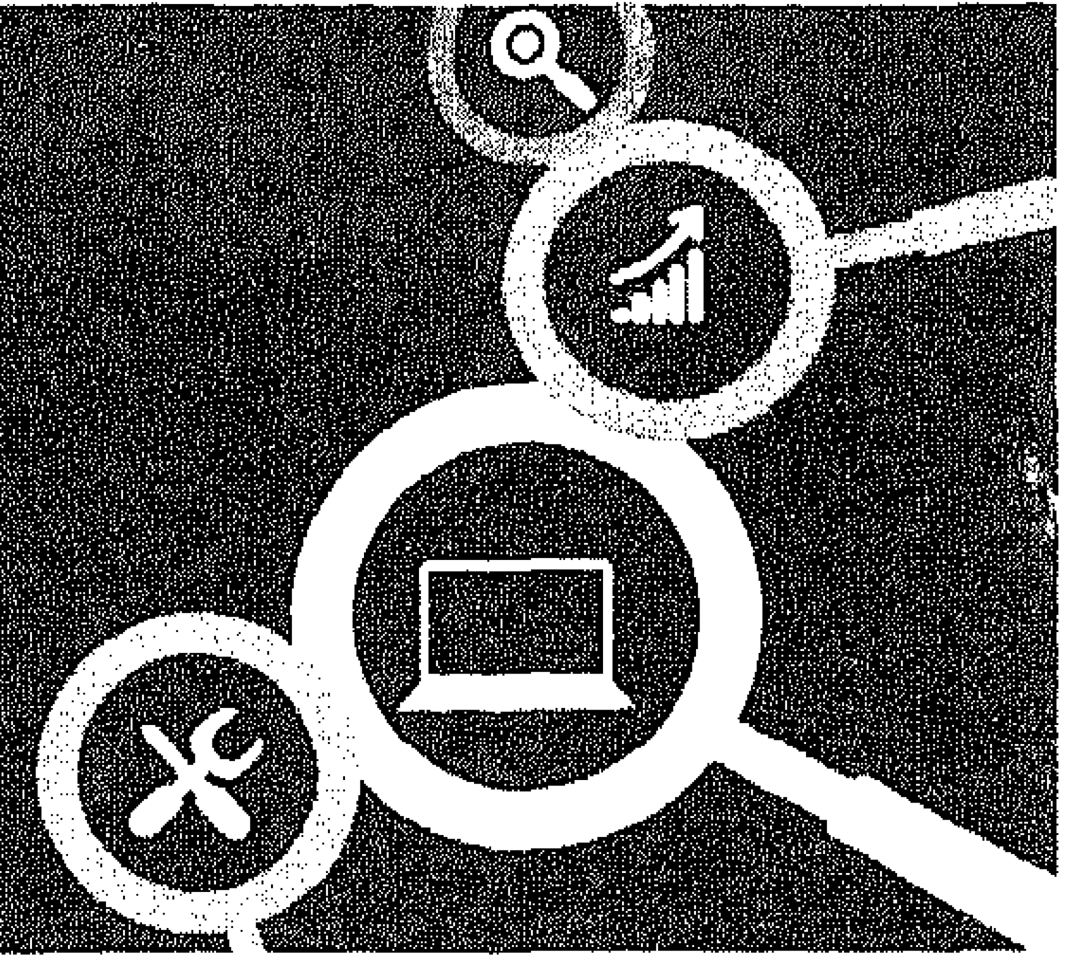
**ثامنا: تصميم طرق التقييم وتنفيذها:** يعاد عادة تطوير مسودة النموذج او الوحدة او البرنامج من قبل المرشد، لذا عليه إجراء عملية تقييم متتالية، ليقرر هل النموذج أو البرنامج او الوحدة فعالة وهل تجعل المتعلمين قادرين على تحقيق الأهداف، وكيف يمكن أن تتطور الوحدة او البرنامج، ويجب أن يتضمن التقييم الاتصال بين شخصيين، او مجموعة صغيرة وفي مواقف ميدانية. ويزود كل نوع من التقييم المرشد بنوع مختلف من المعلومات، وتغذية راجعة لتطوير او تحسين النموذج أو البرنامج او الوحدة. وفي النهاية يتم التقييم من خلال المقابلة او تعبئة نموذج تغذية راجعة.

**تاسعا: مراجعة التعليمات:** الخطوة الأخيرة في تطوير النماذج او البرامج او الوحدة؛ هو مراجعة التعليمات وعملية الإرشاد المهني، وتستخدم معلومات التقييم لتحديد اثر نشاطات التعلم والإرشاد على المسترشدين، وللتعرف على الصعوبات التي يواجهها اي مسترشد في تنفيذ الأهداف الأدائية، وتتم إعادة تقييم الافتراضات عن صفات المسترشد، وتحديد إذا تم صياغة الأهداف الأدائية بطريقة سليمة، فإن المراجعات تعمل على تحسين النماذج أو البرامج أو الوحدات بناء على المعلومات المقترحة.

**عاشرا: تصميم تقييم شامل نهائي وتنفيذه:** يعد المرشد خطة تقييم لفاعلية النموذج ككل تتعلق بخدمات برنامج الإرشاد المهني، او نظام تقديم المعلومات الذي يزود البيئة التعليمية الأوسع بالمعلومات التي تتعلق بالفاعلية وأثرها.

يتضح من خطوات تصميم احداث التعلم كيفية تطبيق نظريات النظم في تصميم خدمات

الإرشـاد المهني وأساليب التدخل ونظام توزيع المعلومات المهنية، وان التركيز على اساليب التدخل فـي الإرشـاد المهني، وخاصة عند تقديم المعلومـات، والأحداث التعليمية التي تـؤدي الى أن يتعلم المسترشد طرقاً جديدة في امكانية حل المشكلات، وهي جزء لا يتجزأ من الطرق التي يستخدمها المرشد في التفكير في دوره واستخدامه للمعلومات.



# الفصل التاسع عشر | 19

## النظرية البنائية في الإرشاد المهني
## Constructivist Approach to Career Development

تعد النظرية البنائية نظرية نفسية تطورت خارج التوجه الفلسفي، وهي ما بعد التحضر، وتعتقد بأن الأفراد يبنوا او يدركوا واقعهم والحقيقة، لذلك فإن الحقيقة متغيرة، وإن المرشد وفق هذا التوجه لا ينتبه فقط الى المعاني التي يعطيها المسترشدين حول مشكلاتهم، لكن ايضا يساعد المسترشدين في رؤية مشكلاتهم في اختيار المعاني غير المفيدة. ويهتم بالطرق التي يعرض فيها تنظيم مشكلاتهم، وكيف يصلون الى المعنى من خبراتهم.

ويرجع الفضل في بناء هذا التوجه الى جورج كيلي *(George Kelly، 1955)* في بداية عمله، وهو يرى البناء الشخصي ناتج عن طرق رؤية وتفسير الأفراد لحياتهم، ويشعر بأن مهن الأفراد وسيلة اساسية في وضوح ومعنى دور الفرد في الحياة، وهنا يجب على الفرد الا ينظر الى كيف يتلاءم مع عالم العمل، بل كيف يتلاءم عالم العمل مع حياته. وتطور هذا التوجه في الثمانينيات لأن طبيعة المهن قد تغيرت عن السبعينيات من القرن الماضي، اذا كان الفرد يقضي حياته في مهنة واحدة، الا ان في الوقت الحالي ولاء اقل من الشركات والمؤسسات للعاملين، وإن هناك كثير من العاملين يعينون للعمل لبعض الوقت او للاستشارة، وأصبح مصطلح المواءمة بين الأشخاص والعمل غير جذاب، وان الناس الان يغيرون مهنهم، وأصبح للأفراد دور كبير للتحكم بمهنتهم، والمرشد عليه جعل المسترشد يصل الى معنى للمهنة من خلال ما يقوم به في حياته ( *Savickas، 1997*).

**البناء الشخصي النفسي: Personal Construct Psychology** إن التوجه في وصف النظرية البنائية مستمدة من اعمال جورج كيلي عام *1955*، من كتابه علم نفس البناء الشخصي، وأساس نظريته بأن الأفراد يختلفون في رؤية العالم، فالأفراد يطوروا ابنيتهم او

نظريتهم في رؤيتهم للأشخاص والأشياء، وذكر بان كل فرد له مجموعة من الأبنية التي تعدل باستمرار لتحسين التنبؤ، وكلما كانوا اكثر قدرة على التنبؤ كلما كانوا اكثر استقرارا. إن البناء ذو قطبين يعكس النظراء/ التناقض مثل ذكي وغبي. وان الأبنية ممكن ان تجمع في موضوعات، وأنها تطبق في جميع مجالات الحياة، وذكر كيلي بان نظام البناء المهني يرتبط في دور العمل والاختيار المهني، وان البناء المهني يساعد في ايجاد غاية في العمل، وضبط كيفية العمل، وتقييم اختيارتهم، وتكوين هوية مهنية. وان البناء المهني يتأثر بعدد من العوامل، وهو في حالة نمو طبيعي، او رد الفعل لما يواجهه الفرد من مصائب، او تحويلها الى مواقف اخرى، وهنا يحدث تمايز وتكامل في هذه المواقف، الا ان التمايز والتكامل الزائد يسبب مشكلات للأفراد، اذا يطور الأفراد ابنية كثيرة من غير ان ينظموها، وهذا يؤدي الى ارباك وعدم القدرة على اتخاذ قرار، كما ان الأفراد عندما يحققوا تكامل مع ابنية جديدة او مع مواضيع كثيرة ينتج عنها ارتباك، ويصعب عليهم تحقيق تكامل مع الأبنية الجديدة. ان مفاهيم التمايز والتكامل تساعد الأفراد في تطوير نظرة مرنة لعالم العمل وأنفسهم والعلاقة بهم. لذا على المرشد ان يوضح للمسترشد المفاهيم التي لديه ويساعده في ادراك نفسه وعالم العمل والتكامل بين الأبنية في مواضيع مفيدة، وتكوين بناء مهني جديد، ويرى ان القيم مرتبطة بهذه الأبنية.

**القيم والميول: Value and Interests** ان الأبنية ليست احداث لكنها ادراك لهذه الأحداث، ويمكن ان يمثل هذا الإدراك قيم، لأنها تمثل احكام وتقييمات التي يمتلكها الفرد عن نفسه وعن عالم العمل، وهذه القيم تساعد الفرد في التعامل مع عالم العمل، ويختلف الأفراد في تقييم جوانب عالم عملهم، على سبيل المثال، من يعمل في مساعدة ذوو الأمراض المستعصية، او يعمل بخدمات الدفن، فهو يساعد الناس، كثيرون ينظروا الى هذا العمل يسبب الاكتئاب والملل وينهك صاحبه انفعاليا، الا انه ليس كل الناس ينظرون الى هذه المهنة بنفس النظرة، كما ان العاملين بهذه المهنة قد يختلفون بنظرتهم لهذه المهنة، فقد ينظر بعضهم الى أنها مساعدة للآخرين، وأنها ذات قيمة انسانية. لذا فإن من يقيم هذا العمل ايجابيا يكون ناجح في اي عمل اجتماعي يخدم المجتمع، اما الميول هنا فلا يتعلق بالفرد بل بإدراك قيمة المواقف الاجتماعية. فقد يكون لدى الشخص الذي يقيم العمل ميولٌ ايجابية للعمل الاجتماعي. لذا فإن التنوع الكبير في القيم يؤدي الى تطوير الميول.

## مراحل تطور نظم البناء المهني

## Developmental Stages of Vocational Construct Systems

هناك أربع مراحل لتطور نظم البناء المعرفي، التي تتضمن المعرفة والبناء والتمايز والتكامل، وفهم النمو الإنساني لتزويد المسترشد بطريقة لرؤية التطور المهني من وجهة نظر البنائية. وهي تتشابه مع توجه سوبر في مراحل النمو المهني، وتايدمان في مراحل نمو اتخاذ القرار، وتساعد هذه المراحل المرشد في تحديد نوع التدخل المفيد في عملية الإرشاد عند الانتقال من مرحلة الى اخرى.

**المرحلة الأولى**: زيادة المعرفة حول المعلومات المهنية لتطوير القيم*Increase knowledge of:occupational information to develop their values* يكون لدى الأفراد في هذه المرحلة قليل من الأبنية المهنية والابنية غير المتكاملة لدرجة كبيرة، ولديهم تمايز وتكامل ضعيف، أي أنه لا يوجد لدى الأفراد ابنية كافية لفهم ذاتهم في عالم العمل، لذا فهم يحتاجون الى تطوير قيمهم، حتى يستطيعون زيادة ميولهم، ويحتاجون إلى زيادة معرفتهم عن المعلومات المهنية والى تمارين وتطبيق مقاييس لتوضيح قيمهم لتطوير ابنيتهم المهنية.

**المرحلة الثانية**: تطوير ابنية ومواضع مهنية مثل نموذج هولاند السداسي: *Develop more constructs and their vocational theme، such as Holland hexagonal model*، يقوم الأفراد بتطوير ابنية تتعلق بقدراتهم وقيمهم ومهن محددة، وهنا يركز المسترشد على تنظيم ابنيته المهنية ونظم تصنيفه المهني وفق نموذج هولاند السداسي، ونظام ان رو الذي يوضح نظام تصنيف مستوى المهن وحقولها، للعمل على تنظيم الميول والأبنية للمهن المختلفة.

**المرحلة الثالثة**: ازدياد التمايز وأبنية مهنية جديدة:*Increased differentiation come new occupational constructs*، هنا يزيد التمايز مما يترتب عليه ابنية جديدة، اذ يطور الأفراد معلومات محددة اكثر عن انفسهم وعن مهنهم، ويكونوا قادرين على التمييز بين الأبنية التي تصف المهن مثل مهنة ادارة مؤسسات الشراء والبيع والمساعدة مثلا، وإذا لم تبنى المعلومات والسير فيها وفق موضوع معين فإن هذا يعني أن الفرد يواجه بعض الارتباك، وهنا يكون دور المرشد توضيح كيفية استكشاف المهن.

**المرحلة الرابعة**: تنمية مفاهيم جديدة: *Develop new concepts*، في هذه المرحلة تتطور مفاهيم جديدة، وتنظيم جديد للأبنية التي ترتبط بنظام محدد مع الوقت الحاضر، وتكون الأبنية متمايزة بدرجة عالية، ومتكاملة بشكل جيد ضمن نظام، وهنا يمكن للأشخاص تحديد اختيارهم

المهنـي المناسب من بين البدائل، وهنا المرشد يشجـع المسترشد فـي وصفه لاختياراته المهنية، وقد يتحدث معه في كيفية تنفيذ او تطبيق الاختيار المهني.

**اسـتراتيجيات التقييم والإرشاد**: *Assessment and counseling strategies* فـي الإرشاد وفـق البناء المهني، يتعلم المرشـد ويعمل وفق نظريات الإرشاد المهني، وإنه عندما يستخدم المرشد والمسترشـد طرقا مختلفـة لاستكشاف الأبنيـة عند المسترشد، فـإن الأبنية تتطـور وتصبح اكثر تحديـدا، وإن الأساليـب التي تستخدم في تقييم ادراك المسترشـد للأبنية وعالم العمل تؤدي الى ابنية جديدة اوتطورها، بينما تعتمد نظرية السمة والعامل على نتائج الاختبارات حول الاستعدادات والميـول والإنجاز والقيـم والشخصية، ثم اعطاء معلومات للفرد عـن نتائجه، فإن المرشد البنائي يتفاعـل مـع المسترشد بطريقة تعاونية او مشتركة بما يجعل مـن الصعب فصل علمية التقييم عن عمليـة الإرشاد، كما أن الثلاث طرق المستخدمة فـي التقييم ( السلم وتصنيف البطاقات واختبار تحديد المهنة تساعد في الانتقال من المرحلة الأولى الى المرحلة الثالثة) حيث تكون عملية التقييم جزءا من عملية الإرشاد.

**أدوات التقييـم وجمـع البيانات فـي عمليـة الإرشـاد**:*The assessment in the counseling، and gathering information tools* تقـدم النظريـة البنائية المهنية عدداً من الأدوات التـي تساعـد المسترشدين علـى تحديد قيمهم وجعل معنـى لحياتهم، وتحديـد اي الأبنية المهنية الأنسب لهم وهي:

1. اختبـار تحديـد المهـن: *Vocational rep-test* إنه اكـثر الاختبارات المستخدمـة فـي نظرية البنـاء الشخصي، واستخدمه الباحثون والمرشدون. وإن هذا الاختبار يختلف عن الاختبارات المقننـة؛ لأنه لا يعتمد علـى ما يقوله المسترشد. ففـي النسخة التـي قدمها نايمر، *Neimeyer*، *1992* ) ) لتحديـد المهن تتطلب من المسترشد ان يصف ابنية مهنية تتعلق بعشرة مهن، فانه لا يوجـد سحـر فـي الرقم *10* يمكن أن يصف *8* أو *12* مهنة، كما يمكن اضافة خبرات اخرى ذات علاقة مناسبة مثل التخصصات الدراسية، او أشخاص يعرفهم المسترشد، او اشخاص مشهوريـن، كل هذا يكون له قيمة فـي فهم النظرية البنائية المهنية عند المسترشد. فـي هذا الاختبار يُسأل المسترشد للقيام بالمقارنة والمزاوجة بين مجموعات من الفقرات تتعلق بالمهن، يقـدم المرشد ثلاث مهن للمسترشـد ويسأله كيف ترى أن هـاتين المهنتـين متشابهتين، مثلا احدهـم يقول انها تتطلب مستوى تعليم معـين، وتستخدم الإجابة كقاعدة للإدراك والتمييز والتقييـم، بعد اختيار هذا البناء، يقدم المرشد ثلاث مهـن اخرى، ويسال بما تتشابه هاتين المهنتين، اوتختلف عن المهنة الثالثة، قد يقول المسترشد ان المهنتين تتصل بالعمل مع الناس،

وتتطلب الثالثة العمل لوحدك، وهكذا حتى ينتهي من العشر مجموعات، عندما ينهي المسترشد مقارنة المهن، يسأله المرشد ان يرتبها حسب بنائها المهني، عندما يطور المسترشد هذا التقييم يبدأ المرشد بتوضيح اهمية هذه الأبنية في الاختيار المهني.

2. أساليب السلم: *Laddering Techniques* استخدم نايمر (*Neimeyer، 1992*) وسيلة تقرر اي الأبنية المهنية الأهم للمسترشد، ويمكن أن تستخدم في سياق الإرشاد، وهي على العكس من اختبار تحديد المهنة؛ الذي يتطلب من المسترشد الكتابة وترتيب المهن وإعطاء درجة لكل منها. ان هذا الأسلوب يساعد المسترشد للتعرف على الأبنية المهنية الأهم ضمن نظامه البنائي المهني، اذ يبدأ التمرين بالطلب من المسترشد باختيار ثلاث مهن، ثم يبدأ تطوير ابنية مهنية بطرح اسئلة نحوها، ويستمر المرشد بالتركيز على الأسئلة عن الأبنية المهنية بالطلوع على السلم:

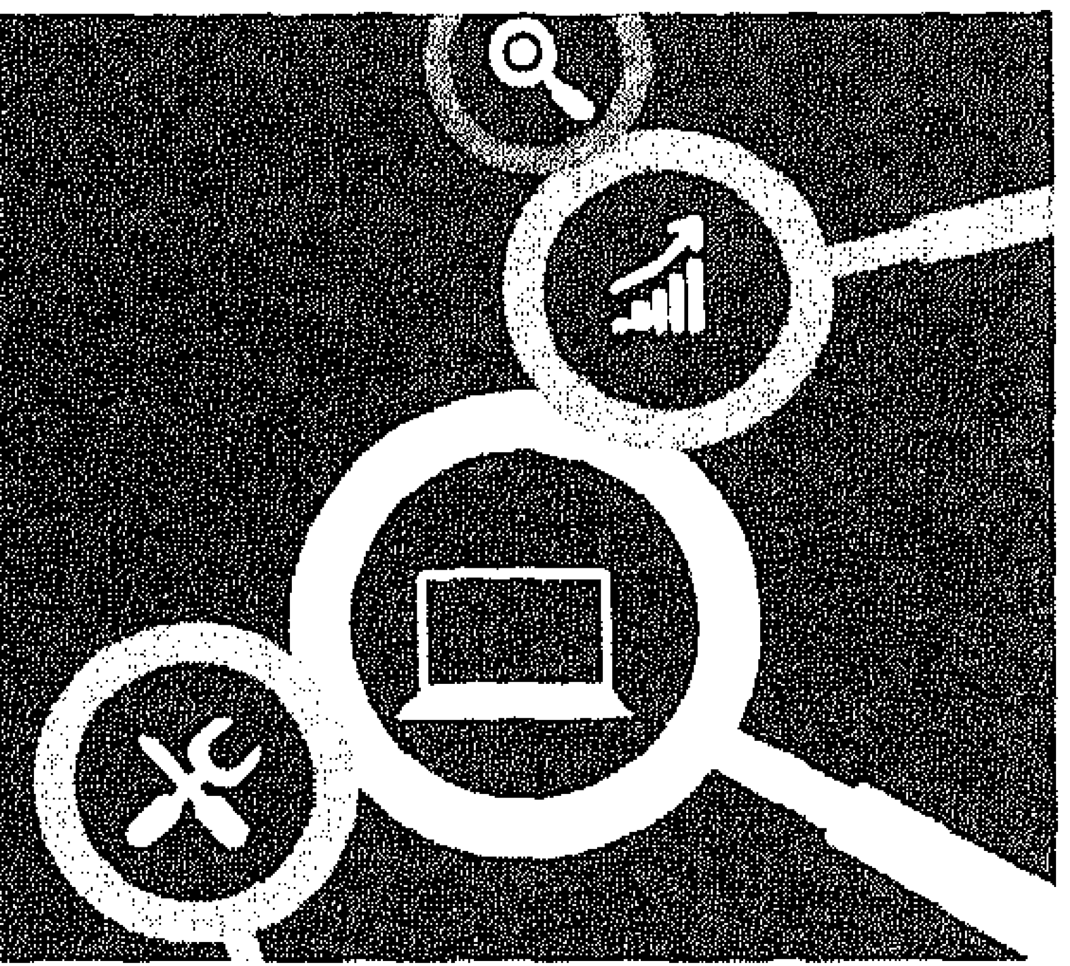
- إذ يبدأ بالسؤال عن ثلاث مهن وما يعرفه المسترشد عن هذه المهن
- ثم يسأله اي هذه المهن الأفضل بالنسبة له، وما سبب اختياره لها
- ثم يقوم المرشد بتحليل الإجابة بالتمييز بين الإجابات والفروق بين المهن
- ثم يسأل عن مدى تقبله لهذه المهنة

وذكر نايمر بأن هذا الأسلوب يفيد المسترشدين الذين يقاومون بالضغوط لاختيار مهنة محدده إذ تتاح أمامهم الفرصة للإطلاع على اكثر من مناقشة والتعرف على الفرق بين كل منها مع الأخرى. والشكل (*25*) نموذجا لإجابة مسترشد عن أسباب تفضيله مهنة على أخرى:

| الجانب الايجابي | | الجانب السلبي |
|---|---|---|
| يحقق متعة في الحياة | | لا يحقق متعة في الحياة |
| ↑ | | ↑ |
| يحقق متعة اكثر على المدى البعيد | | يؤدي الى الشعور بالملل اكثر مع مرور الوقت |
| ↑ | | ↑ |
| يجعلني اكثر اندماجا واهتماما بالعمل | | يجعلني ضجرا ومنهكاً نفسيا |
| ↑ | | ↑ |
| يجعلني ابذل جهد اكبر في عملي | | ابذل اقل جهد |
| ↑ | | ↑ |
| يدعني اعبر عن نفسي | | يكون من الأفضل اذا لم انخرط بهذه المهنة |
| ↑ | | ↑ |
| اكثر ابداعا | | اكثر تقنية |

**الشكل (25): نموذجا لإجابة مسترشد عن أسباب تفضيله مهنة**

3. بطاقة التصنيف المهني: *Vocational card sort* أعد تايلر (*Tyler، 1961*) مجموعة مئة بطاقة يكتب على الوجه الأول المهنة وخلفها يكتب معلومات توصف المهنة ومتطلبات العمل بها، يطلب من المسترشد تقسيمها الى ثلاث مجموعات؛ مجموعة المهن التي يتقبلها المسترشد، ومجموعة المهن التي لا يختارها، والمجموعة الثالثة المهن غير متأكد منها. ثم يبدأ العمل مع البطاقات بالترتيب لمعرفة السبب المشترك لاختيار المهنة او رفضها، والاستفسار عن العامل المشترك بين هذه المهن، ثم يقوم المرشد بتحديد قيم الأبنية المهنية عند المسترشد، ومناقشته بها سواء أكان للمهن التي يرغب العمل بها ام يرفضها، وهنا يصل المسترشد الى معلومات عن ذاته وعن المهن المناسبة له والمهن غير المناسبة.



# الفصل العشرون | 20

## نظرية الإرشاد القصصي
## Narrative Counseling

فــي الإرشاد القصصي يخـبـر إلى المسترشد عن تطوره المهني في السابق والحاضر وما يعلم عن بنائه للمستقبل، ويستمع المرشد إلى المسترشد وهو يصف حياته وكيف يشرع لدوره المهني، إن هــذا يساعـد المرشد لمساعدة المسترشد في صنع القرار المهني فــي المستقبل، وهذه نظرية نشطة تعمـل علــى أن يتعلم المسترشد عن عالمــه، وهي تختلف عن نظــام الأبنية المهنيــة لأنها تركز على قصة حياة الفرد اكثر من الأبنية المعرفية، فهو شبيه باللعب او السيكودراما، اذ يمثل الفرد قصة حياتــه (*Young، Valach، and Collin، 1996*). وذكــر كوكــران (*Chocran، 1991*) بأن استخدام المجــاز في رؤيــة مهنة المسترشد كقصة مجاز شيء مميز فـي عملية الإرشاد، فقد يلاحظ المرشد انفعالات المسترشد وتفاعله مع الأحداث والمدة الزمنية التي يتحدث بها عن الأحداث. وهو يتضمن الأشخاص المهمــين في حياة المسترشد مثـل الاسرة والزملاء في الدراســة او اللعب او العمل، او القيام بسلوك او افعال او تصميم للوصول الى الهدف الذي يرضي المسترشد، ويستخدمها المرشد كوسيلــة لتحقيــق غايات عملية الإرشــاد. وهي شبيهة بالقصة التي يتفاعـل فيها الشخصيات مع الآخريــن لتحقيق الهــدف. وتأخذ المشاهد دورها كبطل الشخصيــة الرئيسة وتفاعله مع الآخرين فــي بيئته لتحقيق هدفه، وذكــر جابسن (*Jepsen، 1992*) أن المشكلات تظهر عندما لا يكون علاقة بــين الوسائل والأهداف. وهذا يسبب صعوبات فـي اتخاذ القرار المهني، ويعد هذا الموقف ايجابي؛ إذ إن المسترشـد فــي حالة عملية التغيــير، وإنه ليس لديه فكرة واضحة عــن مستقبله المهني. هنا يقــدم المرشد معلومات للمسترشد حول حاجاتــه وقيمه وطموحاته ليتحرك نحو ايجاد معنى لمهنة تناسبه، وهذا هو نقطة توقف في القصة. ويساعد المرشد في تقرير توجيه قصته ليوضح المواقف غير الواضحة، والوصول إلى مواقف أو مواقع تحقق الوصول الى مهنة مناسبة.

**قص القصة:** *Story Telling* يتعلم المرشد والمسترشد أثناء الإرشاد القصصي بأن لكل قصة بدايـة ووسط ونهاية، في البداية يصف المواقف الصعبـة او المزعجة؛ وهذا يعطي تحفيزاً لوسط ونهايـة القصــة. فـي الوسط يذكر المسترشـد الصعوبات والوسائل التي يمكـن ان يستخدمها في الوصول الى الهدف الشخصي، في النهاية المرشد يعمل مع المسترشد في تطوير حلول تساعد في تحقيق الرضا والوصول الى الهدف.

## غايات التقييم في الإرشاد القصصي:

## Goals of Assessment in Narrative Counseling

يستمـع المرشد الى القصة ثم يقوم بتحديد المعلومات المهمة، يحتاج المرشد الى خطة لتحديد مـا هــي المعلومات المهمة، ومـا الأقل اهمية، وهنا يعمـل المرشد كمحرر؛ يضع الأجـزاء المهمة في القصة بالترتيب، ويؤكد على بعضها ويحذف بعضها الآخر. ويتضمن التأكيد على حياة المسترشد فــي الماضي، وكيف يرى حياته حاليا، وما الخطـط او الرغبات المستقبلية. وهنا يضع المرشد عدة غايات لتقييم حياة المسترشد وهي:

**الغايـة الأولى:** الاستمــاع إلى القصة، بهدف تحديد نمط حياة المسترشد، لا يركز على تطور الأحداث زمنيا، بل على معنى هذه الأحداث، بما يحقق الوصول الى معلومات اكثر.

**الغايـة الثانية:** العمل مــع المسترشد لتشكيل هويته التي تتكون من القصة وأسلوب المسترشد في سردها، مثلا هل يقلل المسترشد من قيمته او عكس ذلك، او يخلق الأعذار.

**الغايـة الثالثـة:** معرفة اهــداف المسترشد المستقبلية، هنا يقوم المرشـد بتوضيح الاختيارات امام المسترشد، والمهام التي يجب أن يقوم بها للاختيار والعمل على تحقيقه، والأدوات التي يمكن أن تساعـد فــي تحديد المهنــة التي يحلم بها، ويتم عــن طريق الطلب من المسترشــد كتابة سيرته الذاتيـة مستفيـدا من عملية الإرشاد موضحـا مهارته وميوله وقدراته ورغباتــه التي تعرف عليها خلال عملية التقييم (*Savickas، 1991*).

## الإرشاد المهني القصصي: Narrative Career Counseling

يقص المسترشد قصته ويستمع المرشد إليه ليتعرف على نمط حياته، ويسأله اسئلة تعمل على ترتيب الأحداث وتقلل الارتباك، وذكر يونغ وفالك وكولن (*Young، Valach، and Collin، 1996*) إن دور المسترشـد يمكــن في تقديم عدد من الاختيارات المهنية، ودور المرشد توضيح هذه الاختيارات ومــدى ملاءمتهـا للمسترشـد، ويساعده على اتخـاذ القرار، لذا يجـب أن ينتبه المرشـد لما يقوله

المسترشـد وبالبيانـات التي تسرد زمنيا، وإن المعلومات تسير وفق خـط معين قد تصل بالمسترشد الى الهـدف، وانـه يمكن تفسـير الأحداث وإعادة سردهـا، ويجب ان يعـرف المسترشد الغاية من سرده لقصته ويشعر بأنه سيصبح قادر على اتخاذ القرار بنفسه.

## نظرية كوكران في الإرشاد المهني القصصي:

## Cochran's Narrative Career Counseling

يصف كوكران (*Chocran، 1997*) في كتابه الإرشاد المهني، نظرية الإرشاد القصصي، وذكر أنهـا تتكون من سبع مراحل؛ المراحل الثلاث الأولى تؤكد على صنع معنى، والثلاث المراحل التالية تؤكد على جعل المسترشد نشط، وفي المرحلة السابعة يتبلور فيها القرار.

- **المرحلـة الأولى**: التحدث بإسهاب عـن المشكلة المهنية:*Elaborating a career problem* في هـذه المرحلة يتم التحـدث بإسهاب عن المشكلـة المهنية؛ لتوضيح ما يشغل بـال المسترشد وتعرف الفجـوة بين واقعه الحالي وحاجته، وما يرغب بعمله بخصوص هذا التعارض، خاصة عندما يكون المسترشـد غـير متأكد من كيفية التغلـب عليها، وهنا يعمل المرشد مـع المسترشد لملء الفجوة بين مـا يقع بين الأحـداث المثالية والواقعية. هناك طرق عدة لتحدث عن المشكلة، منها؛ اظهار اهتمام المرشـد بما يسرده المسترشـد ومشاركته بها، وقـد يستخدم المرشد وسيلة تصنيـف البطاقات او السلم؛ اذ تساعد في معرفة التوجه المهني للمسترشد، واقترح كوكران بأنه يجب تزويد المسترشد بكيفية جمع المعلومات من مصادر متنوعة تساعد في تعديل الواقع. وذكر أن هناك طريقة اخرى فـي الإرشـاد وهي الرسم، بأن يطلب من المسترشد رسم صورة توضح من هو، ثم يطلب منه رسم صورتـين توضح احدهم ما يحـب ان يكون، واخرى كيف سوف يتغلب علـى الصعوبات، وتستخدم هـذه الرسامات عند انتهـاء القصة، ثم يطلب منه رسم ثالث كيف يـرى نفسه في المستقبل. وقد يطلـب مـن المسترشد، سرد قصص قصيرة حـول الرسمات تتصف بالدقـة لتساعد المرشد على تحديـد المواقف المهمة في حياة المسترشـد، كما ان هذه الأساليب تساعـد المسترشد في الإعداد للمرحلة الثانية.

- **المرحلة الثانية**: تأليف قصة الحياة: *Composing a life history* يتم تأليف القصة من خلال توضيح تاريـخ حياة المسترشد بطريقتين؛ الطريقة الأولى شبيهه للخطوة الأولى في نظرية السمة والعامـل، وهي جمع المعلومات عن ميـول وقيم وقدرات ودوافع المسترشد، والطريقة الثانية تختلف عـن معظم النظريات الأخرى وهي تتمثـل بالانتباه الى طريقة المسترشد في اختيار وتنظيم قصة حياته. ويستمع المرشد لطريقته التي يصف فيها نشاطات حياته ونوعية الناس الذين تعامل معهم في حياته، وربما افضل طريقة للحصول على القصة هو الطلب من المسترشد ان يصف الأحداث

المهمة في حياته لمناقشة ماذا تعني له. وعادة يطلب من المسترشد ان يذكرها بصفة الغائب. كأنه يتحدث عن شخص اخر، إلا أن التحدث بصفته الشخصية تعطي معنى اكثر للقصة. وقد يشير المرشد اثناء التحدث الى بعض النقاط الايجابية والسلبية، ليساعد المسترشد في تحديد نمط خبراته، كما يؤكد على جوانب القوة، ويعلق عندما يشير المسترشد الى رغباته حول المستقبل، وقد يقوم المسترشد بأداء دور يتعلق بثلاث طرق، تتضمن: (أ) الخبرات الناجحة، (ب) أسلوب الحياة، (ج) فصول الحياة. ثم يسأل المسترشد عن القيام بإعداد قائمة حول نواحي القوة لديه، والتي ترتبط بالقدرات والمهارات والمعرفة المتخصصة والصفات الشخصية مثل الأمانة، ويقوم المرشد بتصنيف ما جاء بالقائمة والتأكد من اتساقها. وقد يطلب من المسترشد توضيح الخبرات الناجحة بوضع الأحداث المهمة في حياته على خط يرسمه المسترشد على ورقة ويكتبها مرتبة زمنيا، وقد تتضمن الأفكار والمشاعر والنشاطات التي تسعده والتي حقق فيها انجاز. ويطلب من المسترشد عند كتابة فصول حياته، ان يتخيل بأنه كاتب طلب منه كتابة عناوين لفصول حياته على النحو الآتي: ما قبل المدرسة، والمدرسة الابتدائية، والمدرسة الثانوية او التدريب المهني، او اي عناوين اخرى ذات معنى للمسترشد، ثم يناقشه المرشد حول العوامل المؤثرة، والصراعات والصعوبات والأهداف والميول والمهارات التي تتعلق بالماضي حتى الوقت الحالي.

- **المرحلة الثالثة**: اختيار قصة المستقبل: *Eliciting a future narrative* في تأليف قصة المستقبل يضع المسترشد نواحي القوة لديه وميوله وقيمه، ويكون التركيز في هذه المرحلة على زيادة جوانب القوة، ومعرفة الخبرات الناجحة في حياته، والتي تساعد في البناء عليها، وقد يستخدم اسلوب احلام اليقظة والخيال لبعض المواقف المستقبلية لمراحل النمو المهني حتى مرحلة التقاعد، وقد يطلب من المسترشد كتابة تقرير يتضمن خمسة اجزاء: الرسالة، ونقاط القوة، ونقاط الضعف، وحاجات العمل، والاحتمالات حول المهن الممكنة، ثم بعد ذلك يقرأ المسترشد التقرير ويعلق عليه المرشد ويناقشه حول التعليق، وفي المرحلة الأخيرة يقوم المسترشد ببناء واقع يغير مجرى حياته ويصبح له دور نشط.

- **المرحلة الرابعة**: بناء الواقع او الحقيقة: *Reality construction* هنا يكون الإرشاد حول المشكلات التي تتعلق بالتوافق المهني او اتخاذ قرار مهني، ففي البداية يجرب المسترشدون افعالاً مختلفة، وكلما كان المسترشد اكثر استكشافا فإنه يكون افضل، ثانيا يقرأ عن طبيعة العمل الذي يرغب به، وثالثا مقابلة اشخاص من مجال العمل للحصول على المعلومات، او القيام بعمل تطوعي.

- **المرحلة الخامسة**: تغيير بناء اسلوب الحياة: *Changing a life structure*، يتوقع المسترشد ان يحدث تغيير ايجابي في طريقة عمله؛ إذ يجب أن تتاح امامه فرص عمل جديدة مثل التدريب

او دفـع مكافأة. وقـد يسبب التغيير اثار سلبية لديه مثل الخوف مـن الفشل والقلق من اداء العمل بطريقة اسوأ وهكذا. على المرشد ان يتيح فرص تدريب للمسترشد على اساليب تفاعل مع الآخرين، والقيـام بأداء مهـام تتناسب مع قدراته، التي تجعله يشعر بمعنى للعمـل، وتصبح لديه قدرة اكبر على الاختيار مما يحدث حوله ومن المعلومات المتاحة التي تساعده تغيير اسلوب حياته.

- **المرحلة السادسة**: تشريع او تجريب الدور: *Enacting a role* ان قدرة المسترشد على تحديد دوره يساعـده فـي تحقيق حاجاته التي يسعى نحوها، وفـي البـدء يتم تجريب نشاطات ذات معنى تشعـره بالمتعة، والقيام بتجريب نشاطات مختلفة، وقد يبـدأ العمل نحو تحقيق دوره المهني، ويبدأ بدور صغير، ثم يطوره الى فرص اخرى.

- **المرحلـة السابعـة**: بلورة القـرار *Crystallizing a decision* يتحقق التبلور عندما تقل الفجوة بـين مشكلات المسترشـد المهنية، اي بين طموحاته وتوقعاته والواقـع المهني، التي تتم خلال الست الخطوات السابقة، الا اننا يجب ان نضع في اعتبارنا، بأنه ليست جميع القرارات تركز على اختيار مهنـة محـددة، فقد يتم الإرشاد المهني لكي يعمل الموظف على ايجاد طريقة افضل في التعامل مع رئيسـه في العمل او الحصول علـى ترقية او تعديل وضع، بينما يبحث الطالب الجامعي عن فرص العمـل المتاحة امامـه. ويعتقد كوكـران (*Chocran، 1997*) بان التبلور يتم مـن خلال ثلاث طرق: تعـرف وتحديد العوائـق او الصعوبات، وأساليب تحقيق الفرص، واستخـدام الانعكاس اي تعقيب المرشد على القرارات المهنية.

**دور المعلومـات المهنيـة:** *The Role of occupation information* ان التكامـل بـين التوجهـين في هذه النظرية يعتمد على استخدام الثلاثة مقاييـس التي تعتمد على الاستفسار من المسترشديـن وتوجيـه الأسئلة حول المهن التي يفضلوها، وإدراك الفـرد لنفسه ومن هو في العالم المحيـط بـه، ولتفسير اجابـات المسترشد يجب على المرشـد ان يفهم ثقافـة المسترشد لتمكن من تفسـير السلوك اللفظي وغـير اللفظي والإيماءات وغـير ذلك، ولمعرفة خلفيـة المسترشد وكيفية اكتسابـه للاتجاهـات والقيم، ففي الولايات المتحدة مثلا يعتقد بـان الذكور افضل من الإناث في الرياضيات، وفي شرق اسيا يتعلق هذا الأمر في العلوم، وقد تحدد من خلال ذلك المهن الخاصة بالإنـاث والخاصـة بالذكور، إلا أن هذا لا يعني بأن جميع الذكور أفضل من جميع الإناث فقد يكون هنـاك اناث افضل من الذكور في العلوم او الرياضيـات. وان لقصة المسترشد سواء اكان ذكر ام انثى للمرشد دور في بناء احداثها بما يتناسب مع حاجات المسترشد وميوله وقدراته وطموحاته.

**دور الاختبـارات:** الاختبـارات المقننة تلعب دورا ثانويا في الإرشـاد وفق النظرية البنائية، وتهتم النظرية البنائية بالاختبارات النوعية، مثل اختبار تحديد المهن او البطاقات أو قص القصة

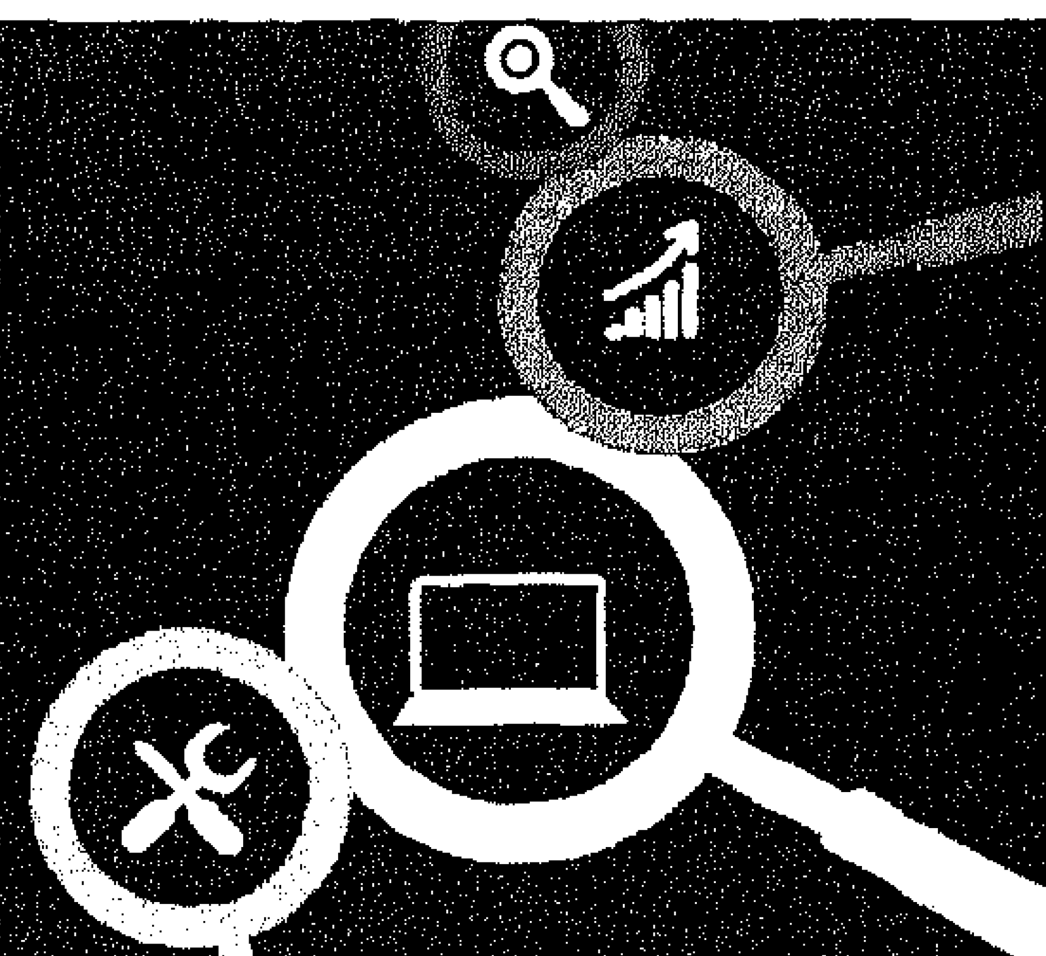
او سلم الترتيب وغير ذلك.

تطبيق النظرية في ثقافات مختلفة: ان النظرية البنائية يمكن استخدامها باختلاف الثقافات مع كل من الذكور والإناث،

## قضايا في الإرشاد

- يجب ان يكون المرشد واعيا للبناء المهني، ففي حالة يكون المسترشد يفضل قيمة المكانة المهنية في المجتمع او الدخل المالي، يجب ان يكون قادرا على تفسير ذلك للمسترشد.

- هناك فرق بين النظريتين في الإرشاد المهني وفق الأبنية المهنية، فإن الأبنية الشخصية المهنية تركز مباشرة على طرق المساعدة، وتعمل على ان يفهم المسترشد طريقته في رؤية الواقع او الحقيقية، وخاصة اذا كان المرشد على وعي بنظام قيم المسترشد من خلال التوجه الذي يعتمد على القصص في الإرشاد المهني؛ فإن على المرشد أن يركز على قصة المسترشد، وأن يتذكر المرشد قصته، ويناقش المسترشد في التشابه والاختلاف أو في الفروق بينهما في الاحداث التي مر كل منهما بها، ويوضح بأنها قد تكون مفيدة او غير مفيدة، المهم كيف اثرت في حياة المرشد، وأن الأحداث التي يمر بها المسترشد وإدراكه لها هي مكونات قصة المسترشد ولها تأثير في حياته.



# الفصل الحادي والعشرون | 21

## نظرية التكيف المهني
## Theory of Work Adjustment

تعد نظرية التكيف المهني نتاج أكثر من 35 عاما من البحوث التي قام بها كل من رينه دويس *Rene Dawis* ولويد لوفكويست *Lloyd Lofquist* واخرون في جامعة منسوتا. وهي من النظريات النادرة التي اهتمت بالتكيف المهني؛ إذ إن اعمالهم تعكس دور جامعة منسوتا في تطوير الإرشاد المهني، وتبني العلماء في هذا المجال، وأن أعمالهم تعكس الصفات والعوامل لنموذج جامعة مينسوتا الذي تطور من خلاف سلسلة متنامية من البحوث التي أدت إلى التاكد من النظرية، وعدم اجراء تعديلات او تحسينات عليها. وصمم مشروع التكيف المهني أثناء عملية تطوير النظرية من أجل توفير خدمات تأهيل مهني احسن للمسترشدين الذين يواجهون صعوبات في المهن.

وقام مركز التقييم المهني للبالغين في جامعة مينسوتا بارشاد المسترشدين، وصممت وحدة بحوث علم النفس من أجل تطوير وتسجيل الاختبارات وقوائم التقدير التي تعد جزءا من نظرية التكيف المهني، كما قامت الوحدة بتلبية احتياجات المسترشدين في التأهيل المهني، وتطبق هذه النظرية حاليا على البالغين الذين يرغبون بعمل خيارات وظيفية، أو الذين يواجهون مشكلات في التكيف المهني.

تتضمن نظرية التكيف المهني كما وضعها دايس ولوفكويست (*Dawis and Lofquist، 1984*) عدداً من القضايا التي تتعلق بالفرد وبالعمل. والتي تتضح بأعمال كل من (*Dawis، 2000*) و *Dawis،* .(*England، & Lofquist، 1964; Dawis، Lofquist، & Weiss، 1968; Lofquist، & Dawis، 1969*) والعديد من البحوث التي عدلت الأعمال السابقة لفريق العمل بالوحدة.

وقدمت نظرية التكيف المهني أكثر من 250 دراسة اعطت لها قيمة كأسلوب فعال في مساعدة الأفراد في اختيار وظيفتهم والتغلب على مشكلات التكيف المهني، وقام بويدن (*Boyed،1993*)

بدراسة على 426 راشد طلبوا استشارات تتعلق باعمال مناسبة لهم. وقد وجد بأنه بعد سنتين ان الأشخاص الذين قاموا بتغيير وظائفهم بعد الاستشارة استمروا بهذه الوظائف، وتتبعهما على 8 سنوات وكانوا أكثر رضا. ووجد بتز وجولدمان (*Betz and Goldman، 1993*) بأن التلائم بين احتياجات الفرد ومتطلبات الفرد في العمل عالية ومرضية بعد استشارتهم للمرشدين في تحقيق التكيف المهني. ان نظرية التكيف المهني مفيدة في وصف التلائم ما بين الفرد والمؤسسة، وما بين الفرد والوظيفة. وحققت نظرية التكيف المهني الرضى للعدد من الاحتياجات للعاملين الذين يواجهون تحديات فكرية. وهي امثلة لدعم قيمة نظرية التكيف المهني في التقدم لأي نوع من الإرشاد.

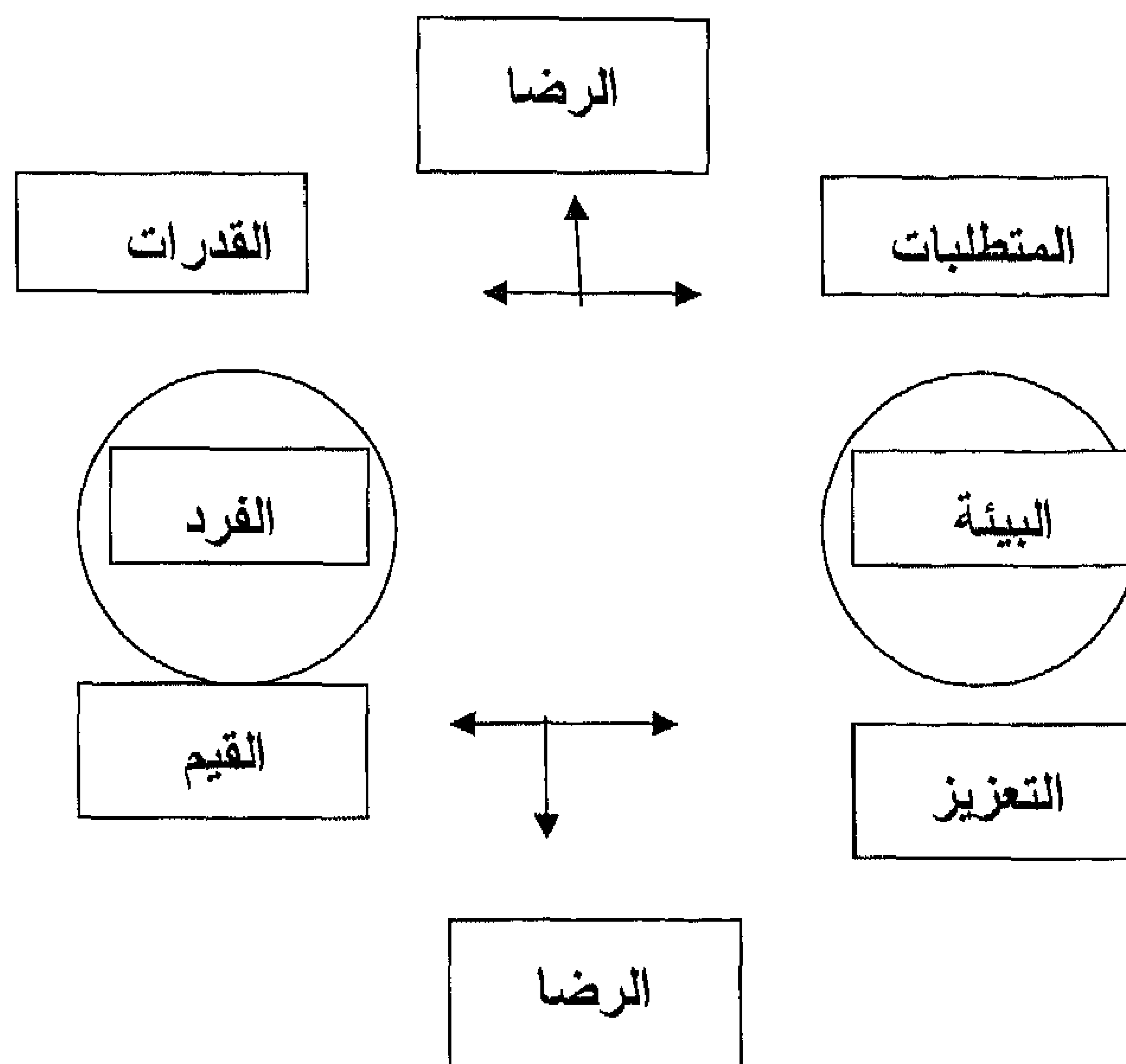
## الرضا والتكيف المهني

إن الرضا المهني الهدف الاسمى الذي يسعى اليه اصحاب نظرية التكيف المهني، وهو مؤشر الى التقبل عند العاملين والاستمرار بالعمل وتحقيق التكيف المهني. ويعرف دويس ولوفكويست (*Dawis، 1984، Lofquist*) التكيف المهني على أنه "العملية الديناميكية والمستمرة التي من خلالها يحاول الموظف تحقيق التوافق مع بيئة العمل والمحافظة عليه". واشارا الى ان التكيف المهني يحدد من خلال المدة الزمنية للعمل، أي البقاء في الوظيفة.

إن الاهتمام بالبقاء في الوظيفة وغيرها من المفاهيم التي تتعلق برضا العاملين والأداء المهني، يميز نظرية التكيف المهني عن معظم النظريات التي وصفت في هذا الكتاب، التي تعنى بالاختيار المهني أو النمو المهني، ولكن ليس بالأداء المهني والرضا عنه. ويعد الرضا والتقبل عنصريين رئيسين للتنبؤ بالتكيف المهني والبقاء في الوظيفة.

يشير الرضا إلى أن يكون الشخص راضيا عن العمل الذي يقوم به. وبالمقابل فإن التقبل يشير إلى رضا المسؤولين عن الموظف وعن أداءه؛ أي أن الرضا يشير إلى مدى تلبية احتياجات الفرد ومتطلباته من خلال العمل الذي يقوم به. أما التقبل فيعنى بالمديح من قبل الآخرين، والمقدم عادة من المشرفين حول مدى إنجاز الفرد للعمل المكلف به، أو الموكل إليه، وأنه يكون موضع اهتمام المسؤولين في المؤسسات والمصانع. يعد الرضا عنصرا مهماً لأن الفرد يجب أن يكون راضيا عن العديد من عناصر العمل، مثل الراتب ونوع مهام العمل. وبشكل عام، فإن نظرية التكيف المهني تعنى بمؤشرات أخرى من الرضا والتقبل، بما فيها مقدار العوائد، والإخلاص للوظيفة؛ والروح المعنوية للوظيفة، والإنتاجية في العمل، بالاضافة الى التغيب عن العمل، والتعب والملل من الوظيفة، وتشكل جميع هذه العناصر حول الأداء المهني مؤشرات للتكيف المهني.

وذكــر دايـــس واخـــرون( Dawis، Englnd، and Lofquist 1964) أن الرضـــا يرتبــط بالعلاقة المتبادلة بين كل من الفرد من قدرات وقيم وبيئة العمل ومتطلباتها والتعزيز الذي يقدم، وانه كلما كانت قدرات الفرد من اتجاهات ومهارات وسلوك وخبرة متلائمة مع متطلبات الدور الذي تحدده المؤسســة او الشركـة التي يعمل بها حقــق الرضا والتقبل، لذا يقوم الفرد بــأداء دوره بشكل افضل ويحقــق رضا اصحــاب العمل ويحقق الرضا النفسي. ويحقق الفــرد تعزيز في العمل ويحقق قيمه فـــي الرضا بشكل افضل، وبالتـــالي يحقق النجاح الذي يتمثل بالست القيــم التي جاءت باستبانة منسوتــا للاهميــة والحاجات العشرين التـــي تتضمنها. والشـــكل(26) الاتي يوضــح علاقة الفرد بالبيئة المتبادلة لتحقيق الرضا وفق نظرية التكيف المهني.




**الشكل (26): تبادل علاقة الفرد بالبيئة والرضا في العمل**

وذكــر لوفكويــت ودويس( Lofquist and Dawis، 1994) بأن "الرضـــا" مؤشرا رئيسيا للتكيف المهنـــي. اذ إن مـــن المؤشـــرات أن تكون بيئـــة العمل مناسبـــة وتلبي احتياجات الأفـــراد، وأن يمتلك الموظـــف المهــــارات المطلوبة لتلبية احتياجـــات وظيفتـــه. وأن المهارات والاحتياجـــات عناصر يمكن ملاحظتهـــا، وهي تمثل جوهر شخصيـــة العامل. وبشكل عام، فإن مئـــات المهارات تطلبها مختلف أنـــواع الوظائف، إضافة إلى الكثـــير من الاحتياجات؛ وبناء عليه، فإن قياس المهارات والاحتياجات يكون من المسائل والمهام الصعبة. ويرى دويس ولوفكويست (Dawis and Lofquist، 1984) مفهوم

القدرات بأنه يرتبط بالعناصر المشتركة للمهارات اللازمة للكثير من الوظائف؛ بينما القيم تخدم في تلبية احتياجات المجموعات في العمل بطريقة مناسبة مفيدة.

## نظرية التكيف المهني

استفادت نظرية التكيف المهني بالدرجة من نظرية السمة والعامل، ويعنى اصحاب نظرية التكيف المهني بمناقشة وقياس القدرات والقيم. ومناقشة نمط الشخصية والميول. ولا تعد أعمالهم حول أنماط الشخصية والميول متطورة إلى حد كبير مثل أعمالهم في مجال الاحتياجات والقيم. وينظرون إلى الميول على أنها مفهوم مشتق: ويمثل انعكاسا لعلاقات القدرات- القيم. وتحتوي نظرية التكيف المهني على مضامين تساعد المسترشدين على التكيف ومواجهة المشكلات، مثل مشكلات الزملاء والمشرفين، والملل، وعدم القدرة على تلبية متطلبات الوظيفة، والتقاعد، إضافة إلى الكثير من القضايا.

قدمت نظرية التكيف المهني بياناتها معتمدة على القياس النفسي حول القدرات والفروق في القيم لدى النساء وفي المجتمعات المختلفة ثقافيا، ولا يمثل هذا الموضوع تركيز رئيس للنظرية، وذلك لاهتمامها بالفروق بين الأفراد، ولكن ليس الفروق بين المجموعات. وتعد نظرية التكيف المهني مثالا واضحا عن السمات العامة والعوامل؛ من حيث استخدام مفاهيم محددة بوضوح، وتتبع نموذجا نظريا واضحا؛ إذ يهتم اصحاب نظرية التكيف المهني اولا بتقييم القدرات، والقيم، والشخصية، والميول (وهو يشبه الخطوة الأولى التي وصفها فرانك بيرسونز). ونظرا لأن القدرات والقيم تمثل موضع التركيز الرئيسي في أعمال لوفكيست ودايس (*Lofquist and Dawis، 1984*) وقد لقيت الاهتمام الأكبر منهما. أما الجزء الثاني وهو يشبه الخطوة الثانية لدى بيرسونز؛ فيعنى بمعرفة متطلبات وشروط الوظائف، وفي هذا الجزء، يتم مناقشة القدرات اللازمة للعمل وتعزيز احتياجات الأفراد. أما الجزء الثالث؛ وهو يشبه الخطوة الثالثة لدى بيرسونز؛ فيوضح عملية ربط القدرات والقيم لدى الفرد، مع القدرات اللازمة للوظيفة والمعززات التي توفرها الوظيفة. وفيما يلي توضيحا لثلاث خطوات نظرية المأخوذة من نظرية السمة والعامل.

**الخطوة 1:** تقييم القدرات والقيم والشخصية والميول: بما يتوافق مع نظرية السمة والعامل، فإن قياس القيم والقدرات يعد ضروريا لفهم نظرية التكيف المهني ولتقييم القدرات، وقد استخدم (*Lofquist and Dawis، 1984*) بطارية اختبار الاستعدادات العامة. ومقياس للقيم والاحتياجات، وقاما بتطوير استبانة مينسوتا للأهمية ، التي تعد ضرورية لاستخدام وفهم أبحاث نظرية التكيف المهني. وكذلك قاما بتطوير مقاييس نمط الشخصية ونمط التكيف نظرا لارتباطهما بالتكيف المهني (*Lawson، 1993*). ويرى لوفكيست ودويس (*Lofquist and Dawis، 1984*) بأن الميول تعبيرا

عـن القـدرات والقيم، فقد ركـزا على تقييم القـدرات والقيم، وفيمـا يلي توضيحـا للتقييم في الخطوة الاولى.

**اولا:** القـدرات: *Abilities* يعـرف لوفكيست ودايس (*Lofquist and Dawis، 1984*) القدرات علـى أنها؛ أبعاد مرجعيـة للمهارات وأن القـدرات الموجهة للرغبات، وهي تمثـل المهارات المتوقعة مقابل المهارات المكتسبة. وإن مفهوم القدرات ضروري لاكتساب سلسلة واسعة من مهارات العمل. وهناك المئات من المهارات، وربما الآلاف من المهارات، وتعمل اختبارات القدرات على قياس العوامل المشتركـة للعديـد من المهن. وهناك اختبارات عدة للقـدرات تقيس ما بين *8* إلى *15* بعدا من أبعاد القـدرات. ويصـف لوفكيست ودويـس (*Lofquist and Dawis، 1994*) بطارية اختبار الاستعدادت العامـة (*American Labour Department، 1982*) كمثـال علـى مقياس القـدرة. وتستخدم هذه البطاريـة بشكل واسع من قبل مؤسسات الإرشاد المهني، وإن قدرتها التنبؤية عالية وتستخدم على شبكة المعلومات المهنية /عبر الانترنت(*Farrell & McDaniel، 2001*)، وهي تقيس القدرات التسع الاتية:

- القدرات العامة للتعلم: القدرة على التعلم بشكل عام، إضافة إلى المعرفة العامة.
- القدرة اللفظية: فهم الكلمات والفقرات.
- القدرة الرقمية: القدرة على تنفيذ المهام الرياضية/الحسابية بسرعة.
- القـدرة التخيلية: القدرة على مشاهدة الأشياء في الفضاء وفهم العلاقات بين اثنين وثلاثة أشياء من حيث الأبعاد.
- تشكيـل المفاهيـم: القدرة على ملاحظـة التفاصيل في اثنتين او ثلاثة مـن الرسومات ذات الأبعاد والتمييز في الأشكال والظلال.
- القـدرات الكتابية: القدرات على ملاحظة الفروقات في الجداول والقوائم التي تتضمن كلا من الكلمات والأرقام.
- التنسيق/التآزر البصري/اليدوي: القدرة على تنسيق حركات اليدين مع المفهوم البصري.
- التحريك بالأصابع: القدرة على تحريك الأشياء الصغيرة بسرعة وبدقة.
- القـدرة اليدويـة: وتشـير إلى القدرة علـى استخدام اليديـن والذراعين للتلاعـب بالأشياء بسرعة ومهارة.

رغـم أن هنـاك إمكانيـة لوجود قدرات أخـرى إضافة إلى تلـك التي وردت أعـلاه، بل يعتمد

لوفكيسـت ودايسـ(Lofquist and Dawis، 1984) على هذه القدرات التسع في تطبيقاتهما نظرية التكيف المهني. وهنـاك اختبارات أخرى للقدرات التي يمكن استخدامها، التي قد تتوافق مع نظرية التكيـف المهنـي، ولكن هذه البطارية تعد الأكـثر عملية بسبب المعلومات التـي توفرها للمرشدين، وبسبـب استخدامهـا في ربط الوظائف مـع قدرات الفرد وقيمه. وبشكل عـام، فإن هذه البطارية تدمج القدرات اللازمة للعديد من الوظائف وتقيس قاعدة أوسع من القدرات. فعلى سبيل المثال، يمكن أن نتوقع بأن يمتلك الكهربائي عدداً من القدرات؛ القدرة الرقمية، وتشكيل المفاهيم، والتآزر البصري/اليدوي. ويحتوي دليل البطارية (دائرة العمل الأمريكية، 1982) على قائمة من القدرات التـي تلزم عـدداً من الوظائف. وهناك نسخـة حديثة من بطارية القـدرات، ويعمل على تطويرها حسب المتغيرات الدراسية والثقافية وسوق العمل.

**ثانيـا:** القيم: *Values* تمثل القيم مجموعة عوامل اخـرى وتمثل ميزة خاصة من بين العديد مـن المهارات المهنية، بالاضافة الى القدرات. وتعـد استبانه مينسوتا للاهمية (*Rounds، Henly، Dawis، Lofquist & Weiss، 1981*) مقياسـا للقيـم، رغم أنهـا لا تغطي جميع القيم، وهي تتضمن *20* مقياسـا للحاجات الضرورية التي ترتبـط بمفاهيم العمل، وفيما يلي توضيحا مكونات استبانة منسوتا للأهمية:

*1*- التحصيل/الانجـاز: *Achievement* تنعكـس قيمـة الانجـاز بحاجـة الفـرد للانجـاز *achievement* نفســه من خلال اهمية الحاجة إلى استخدام قدرات الشخص*Ability Utilization*، والقيـام بأشياء تعطي قيمة الانجاز، وقـد يختلف الافراد في طبيعة انجازاتهم؛ إلا أن الانجازات الناجحة لها نفس الاثر على اصحابها. ومثال ذلك، النجار الذي يشعر بالافتخار بقدراته ومنتجاته التي يصنعها قد يقدر الانجاز.

*2*- الارتيـاح: *Comfoort* وهو مكون متعـدد من القيم التي تؤدي الى الارتياح، اي مجموعة من القيـم تتعامل مع عناصر محددة من العمل، التـي تجعل الوظيفة أقل توترا. وترتبط بحاجة الفرد الى التجديـد والتنـوع والتعدد، لأن يكـون الشخص مشغـولا بنشاط مهني، ويعمـل بمفرده بشكل مستقل، ويقوم بأشياء مختلفة، وأن يحصل على أجر مناسب؛ أي التعويض. وهناك عناصر أخرى مـن الارتيـاح التي تتحقق على المـدى البعيد- مثل، الرغبـة بوظيفة مستقرة/ثابتـة تحقق الأمن المهنـي. وعلاوة على ذلك، فإن ظروف العمل تعد ضروريـة في هذا المقام. وقد تشمل على عوامل تحقـق السلامة والراحة للعامـل، مثل، الانارة، والتدفئة، ومقدار الحيـز الذي يعمل فيه الموظف، وحصول الموظف على مزايا، مثل الأمن المهني والأجر.

3- المكانــة: *Satus* وتتمثـل بحاجة الفــرد الى نظرة الآخرين له والتقديــر الذي يحصل عليه. والحصــول علــى المكانة من خلال توفر فرص تحقــق حاجة الفرد الى التقــدم والارتقاء والتقدير عــن العمــل الذي ينجزه الشخصــ؛ أو المظهر او الوضع الاجتماعي الــذي يتأتي من كون الشخص مهما فــي المجتمع. وإضافة لذلك، فإن جعل دورا فــي السلطة يعد وسيلة أخرى لتحقيق المكانة. إن معرفة أن الحاجة لتحقيق مكانة ضروري لبعض الأشخاص، وهو يمكن أن يفيد فــي الاختيار المهني ومعرفــة المشكلة في عدم الرضا عن العمل، ومثال ذلك، فإن بعض الأشخاص الذين قد استمتعوا بوظيفــة معينة؛ ربما يفقدون الاهتمام بها عندما يجــدون بأنهم لا يتقدمون فيها ولا يتم تقدير ما يقومون به.

4- الإيثــار: *Altruism* يتناقضــ الإيثــار مــع المكانة، وذلك لأنــه لا يعنى بنظــرة الآخرين إلى الشخصــ، بل فــي حاجة الى كيفية تقديمه المساعدة أو كيفيــة عمله مع الآخرين، والقيام بأشياء للآخريــن مثل الخدمة الاجتماعية، وبشكل خاص، التعاون مــع زملاء العمل وزملاء خارج العمل، يمثـل عنصــرا مهماً فــي العمل. وإن القــدرة على تنفيذ العمــل تجعل الشخص يشعــر بأنه سوي معنوياً؛ أي لديه قيم معنوية عالية، وهي يمكن أن تشبع حاجته وهي ترتبط مباشرة بالرضا المهني. ومثال ذلك، الأشخاص الذين يجب أن يبيعوا منتجات يشعرون أنها ضارة أو ليست ذات قيمة، قد يجدون أن عليهم ترك هذه الوظائف لأنها تخالف قيمهم المعنوية، كما أن كثيرا من الناس يتركون العمــل لانه يتنافي مع معتقداتهم او الاعتماد على المساعدين للقيام بوظائفهم بشكل جيد، والذي يشعرهم بأن الادارة متقاعسة في مراعاة قيمهم.

5- السلامة: *Safety* بدلا من أن ينظر إلى الشخص من زاوية ضيقة وتجنب الظروف الخطرة، فــإن السلامة تعكس أهمية النظام والقدرة على التنبؤ. وهي تتضمن تعزيزا للسياسات بالطريقة العادلــة التــي يحتاجها الفرد لتحقيــق الرضا، خاصــة سياسات وممارسات الشركــة ، ومساندة المشرفــين من خــلال الاشراف وتكوين العلاقــات الاجتماعية ، وعلاوة على ذلــك، فإن السلامة تتضمــن كيفية تدريــب العاملين على الاشراف أو التدريب الفني علــى الاشراف، وذلك لأنها تؤثر فــي كيفيــة قيام الشخص بعمله. ومثال ذلك، عامل التركيب في شركة السيارات الذي لم يستطع الحصــول علــى التدريب او الحصول على المــواد، فإنه لن يشعر بأن احتياجــات السلامة التي يود تحققها قد تلبت.

6- الاستقلاليــة: *Autonomy* لا يرتــاح بعض النــاس بطريقة معاملتهم من قبــل رؤسائهم او مــن عملية الاشراف، وبدلا مــن ذلك، فهم يرغبون في الحصول على فرصة للعمل بشكل مستقل. وقــد يتضمن هــذا اشباع حاجاتهم بمحاولة تجربــة بعض أفكارهم الخاصــة الابداعية، أو اتخاذ

قــرارات علــى عاتقهم وتحمــل المسؤولية ومثال على ذلــك، إن عامل تجميع قطـع السيارات الذي يرغب بتجربة أفكار جديدة لتسهيل مهام العمل أو جعلها أكثر فعالية، قد يكون مهتما بالاستقلالية أكثر من قضايا السلامة، وعليه فهو يحتاج لتوضيح قيم السلامة المهنية.

تعـد معرفة القيم التي تتعلق بالمهن وسيلة للمرشد لفهم الخبرات المهنية؛ بالاضافة للحاجات المرتبطـة بها، مثل الاستقلالية والسلامة وغير ذلك. إن عدم توفر مثل هذه الإرشادات والخطوط العريضــة حول ظروف العمل ومــا يترتب عليه تجعل طبيعة العمل غامضــة، وإن خبرات العمل قد تبــدو سلسلــة من الأحــداث غير المترابطة. فعلــى سبيل المثــال، أن الناس الذيــن يرغبون بإنجاز الكثير فـي عملهم، ومساعدة الآخرين، واتخاذ قرارات بمفردهم يتصفون بقيم الانجاز، والإيثار، والاستقلاليــة، ويجــدون الرضــا فــي وظائف مختلفة عــن الناس الذيــن لديهم اهتمــام بالأجور والوظيفة المستقرة الثابتة، وعمن يسعون للحصول على تقدير عن العمل الذي ينجزونه، وأن يعملوا فـي شركة ذات سياسات عادلة؛ تمثل لديهم قيم الارتياح، والمكانة المهنية، والسلامة.

**ثالثــا:** العوامل الشخصية: ذكر دويس ولوفكويست بأن الاسلوب الشخصي للفرد الذي يتمثل بقدرات وقيم محدودة، تؤثر فـي كيفية تفاعله فـي مواقف محددة قد تحدث معه أثناء العمل. ولقد قامــا بتحديد وتعريف اربعة عوامل تتعلــق بالأسلوب الشخصي، وهذه العوامل تصف طرق تجاوب الناس مع بيئاتهم من حيث السرعة والحدة والأنماط المتعددة، وعادة يستمر الاتجاه التي يستفيد منه الفرد، وهذه العوامل هي:

- السرعة/ صفة الفرد: تهتم بالسرعة التي تأخذها المهمة الواحدة فـي العمل.
- المدى: يهتم بالجهد الذي يبذله الشخص فـي العمل.
- الايقاع: هو نمط الجهد الواحد فـي أداء العمل.
- قوة التحمل: تعتني بالوقت الذي يستغرق الشخص واستمرارة بالعمل بمهمة ما.

فمثــلا إذا كان شخص ذو ايقــاع عالٍ، وقوة تحمل عالية، ويعمل بسرعــة فإنه قد يشترك فـي عــدد من النشاطــات، وهي تمثل عمله فـي الاصــل، ومثل هذا الشخص يتــم الاعتماد عليه بتكملة مشروع أو مشاريع عدّة.

**رابعــا:** الميول: *Interest* لقد رأى كل من "دويس ولفوكويست" بأن الميول مأخوذة ومشتقة من القيــم والقــدرات، وإن اهتمام شخص ما بأن يصبح مهندسا مأخــوذ ومشتق من القدرات والقيم التــي يمتلكهــا هذا الشخص، وكما يعتقد بــأن قائمة الميول قد تكون مساعدة فــي عملية الإرشاد،

ولكـن لا توضح معـالم الاساليب الإرشادية. لقد قام راوند (Rounds، 1990) بتحليل بيانات تقييم علاقـة قيـم العمل وميـول الفرد وكانت نتائجـه؛ إن القيم والقـدرات اساسية فـي اختيار المهنة، وهـذه القيم تكـون مبنية على أن العامل راضٍ عن عمله، وهي أكـثر تأثيراً في الرضا المهني من الميـول. ووجد اختلافا بين الأفراد الذكور والاناث. وهذا يدل بأنه إذا رضى الفرد عن وظيفته فإن القيـم والاساليب الشخصية تكون موجودة على ارض الواقـع وفي ميدان العمل. مثالا ارشاد: في المثـال التالي تم تقييم مسترشـد باستخدام MJDQ، GATB بطريقـة التقييم الذاتي، ومن خلال النقاش مع المسترشدة بينت أن نظرية التكيف في العمل تقوم بربط معلومات عن القيم والقدرات بمعلومات أخرى مثل الاستمرارية بالعمل.

**الخطـوة الثانيـة**: قيـاس المتطلبـات وظـروف المهن: يتم الربـط بين القـدرة والقيم والميول وانماط الشخصية بظروف العمل بالتعرف على الاتي:

1- أنمـاط القدرة: إن تطوير أنماط القدرة العملية في العمل، ووصف القدرات المهمة المتعلقة بالانـواع المختلفـة من الاعمال يتم بعـد تطبيـق امتحـان (GATB) General Ability Test Battry واساليب محددة اخرى، وقد يتم تطوير متطلبات كل عمل أو وظيفة بحد ذاتها، ومثل هذه المعلومات تقوم بإعطاء الفرد الفرصة على تحديد إذا كان يملك القدرات التي تصنع منه شخصا ناجحا في هذا المجال من العمل.

2- أنماط القيم: إن البيئة العملية تختلف في الدرجة من حيث تلبيتها لاحتياجات الفرد وقيمه، ولقـد قـام لفكوسـت ودويـس ( Lofquist & Dawis، 1984 ) بتطوير لائحة من أنمـاط قيم العمل، والهـدف من ذلك هو استنتاج كم ان الوظيفة تتأثر بقيم الفرد. وقام لفكوست ودويس ( Lofquist & Dawis، 1994 ) بتطوير The Minnesota Job Description Quesennaire MJDQ استبانة منسوتا لوصف المهن، التي تحدد القيم الست والاحتياجات العشرين لدعم العمل، ويستخدم MJDQ نفس القيـم والاحتياجات التـي تتضمنها استبانة منسوتا للاهميـة MIQ The Minnesota Importance Quesennaire. وهنـاك تشابـه بـين المقياسيين، على سبيل المثال فـي MIQ يقيم نشاط الفرد عن طريـق وصف العمـل، بينما يتم توصيف المهنة مـن خلال العاملين في هـذه الوظيفة اي العاملون بـدوام كامل، وان قيم الفـرد تتأثر بالتعزيز المقدم من العمـل. ان العديد من الوظائف تم وصفها عـن طريق تطبيق MJDQ وذلك حتـى يتم بناء أنماط معززة. ولقد قـام دايس ودوهان وماكسون (Dawis، Dohn and Macksonm1993) بوصف الوظيفة على أنها أنظمة تستطيع ان تقدم التعزيز المتنبأ به والتعزيزات غير متنبأ بها، والتعزيز الذاتي والتعزيز غير الذاتي، والتعزيزات الاجتماعية والتعزيزات غير الاجتماعية. والتعزيزات الجدولية مرتبطة بأنماط التعزيز المهني. وان المعلومات

عـن أنماط القيـم تساعد المرشدين لكي يوضحـوا علاقة القيم التي يملكهـا المسترشدين بالقيم المطلوبة والمعززة لعدد كبير من الوظائف.

3- دمـج أنماط القدرات والقيم: بعد الحصول على معلومات مهمة عن أنماط القدرة العلمية لـدى الفرد ومعلومات عـن العمل عن طريق الاختبارات ومعلومات عـن الأنماط المعززة والبيانات التي يتم استخدامها من مقياس *MOCS The Minnesota Occupational Classification System*. هنا تكون اجابة المسترشد عن *337* وظيفة توضح العلاقة بين قيم الفرد وقدراته وأنماط شخصيته، والعلاقة مع بعضها البعض.

4- الموائمـة والانسجـام بين القدرات والقيم والتعزيز: عنـد ملائمة القيم والقدرات وأنماط التعزيـز، فإن المرشدين يطبقون فـي هـذه الحالة ثلاث أدوات يجب ان تكون هذه الأدوات متوفرة لديهم. والنمـوذج التقريري عـن كل منها، وهي: *MIQ* و*GATB* و*MOCS*. وهـذه المقاييس الثلاثة مفيدة في تحديد العمل مع المسترشدين. بالاضافة إلى أن هناك مفهوم آخر مهم ألا وهو أسلوب التكيف الذي يصف درجة الملائمة بين الشخص والبيئة، وهناك صفات تصف هذه الملائمة، وهي المرونة والنشاط واعادة التنشيط والمثابرة.

ان جميع هذه الأدوات تساعد المسترشد في تقييم المعلومات وتصنيف الاعمال البديلة، وبهذه الطريقة يملك المسترشد العديد من الاختيارات. وعندما يتقدم المسترشد لتطبيق استبانة الاهمية *MIQ* فإنــه يحصل على النقاط من خلال *6* قيم رئيسـة تتضمن (*20*) حاجة، ولقد تم وصف هذه القيـم؛ حيـث تضع قائمة بكل عمـل يتلائم مع أنماط المعـززات واحتياجات المسترشـد. ان القوة تكـون فـي العلاقة والتجاوب ما بين معدل الفرد للاحتياجات المهمة فـي *MIQ* وبين الميول المرتبطة بنمـاذج الاعمال التي يقـوم بها الناس، وهذه الاعمال تكون ضمـن فهرس محدد. وهناك فهارس أخـرى مثل فهرسـ الذي يعتمد على الاحتمالية. وعن طريق استخدام الفهرس يستطيع المرشد ان يساعد المسترشد لتحديد وظيفته المستقبلية، ويقوم المرشد بشرح تقرير مفصل يحتوي على لائحة لأكـثر مـن *13* وظيفة. ويستطيع المسترشد والمرشد أن يوائمـا بين نقاط قدرات المسترشد وأنماط احتياجاتـه للعمـل عن طريق تطبيق *MOCS*، لأنه يوضح قوائم القـدرات العلمية. وأنماط التعزيز العملـي لاكـثر من *1.700* وظيفـة أو عمل، ويستطيـع المسترشد والمرشد أن يحلـلا ويوضحا العمل المناسـب، ويصلا إلى التلائم الذي يسعى اليه المسترشد. وعلى الرغم من أن هذه ليست الطريقة الوحيدة التي تبحث عن خبرات الفرد وبيئة العمل، إلا أن الأسلوب التكيفي يشير إلى علاقة الفرد مع بيئة العمل ومفاهيم المرونة والنشاط وإعادة النشاط والمثابرة، كما تهتم بعلاقة الفرد بالعمل، وفيما يلي توضيحا لهذه المفاهيم:

المرونة: *Flexibility* تشير المرونة الى قدرة الفرد على تحمل مصاعب العمل، على سبيل المثال يختلف الأفراد من ناحية مرونتهم في العمل، وعندما يواجه الفرد مواقف صعبة في العمل قد يحاول تغير بيئة عمله، بما يدل على عدم قدرته على اداء نشاطاته، أو يحاول التغير في نفسه ما يدعى اعادة تنظيم نشاطاته.

المثابرة: *Perseverance*: تشير إلى أي مدى يستطيع الفرد تحمل الظروف الصعبة قبل تغير وظيفته، على سبيل المثال هناك اشخاص قادرون على أن يثابروا أكثر من اشخاص اخرين، وهذه المفاهيم توضح كيف يتعامل الفرد مع الصراع الذاتي ومع صراعه مع العمل.

تساعد المقاييس في توضيح الحلول المختلفة والتغلب على ظروف العمل المزعجة، وان هناك ثلاثة ابعاد للمقاييس تقيس النهاية المرونة(*Rounds، 1990*).

إن قياس الانجازات المرتفعة او المنخفضة والقدرة العقلية مهم في دراسة النشاط وإعادة النشاط، وقد اكتشف ميكسوفيتش (*Mcsovich، 1998*) بأن الحياة العملية للشخص البالغ قد تميزه وتغير حالته النفسية، وقد يحتاج بعض الافراد لتغيير بيئة العمل، وأنه يكون من الضروري تغيير بيئة العمل لدى بعض العاملين ليصبحوا اشخاصاً فعالين أكثر و ذوي ردود فعل سليمة اكثر، اقترح انه ليس من المهم التغيير الذي يحدث في مواقف العمل. ولكن المهم هو التغيير المنظم الذي يؤثر في نشاط الفرد. وفي دراسة ل سلفيان (*Sulvian،1998*) اقترح بأن قيمتي التسامح والاسلوب الابداعي التطوري قد اضيفتا إلى نظريات التكيف المهني، وهي من الاساليب التي يستخدمها الفرد للتكيف مع بيئة العمل والتكيف في العمل؛ حيث تتم موائمة قدرات الفرد مع أنماط العمل، وأنماط التعزيز في العمل. وهنا يزود المرشدون المسترشد بوصف لقدرته في تحديد عمله المستقبلي الذي يؤدي الى الشعور بالرضى عن العمل. والحوار التالي مع المرشد والمسترشد مثال يوضح النقاط التي تتعلق بالتكيف المهني لدى المسترشد:

المسترشد: إنني أتسأل ما الاعمال التي يمكن ان أقوم بها؛ حيث إن العمل في الشركة يبدو صعبا في الوقت الحالي.

- المرشد: دعنا نلقي نظرة على *MIQ* لاحظ ان هناك لائحة من الوظائف التي قد ترضيك وسوف نشير إليها بالرمز- ر(*s*-) والوظائف التي ربما لا ترضيك بالرمز (-غ) (*l*-). دعنا نلقي نظرة على الوظائف التي ترضيك.

- المسترشد: هذا ممتع جداً، ولكن لا اظن أنني أريد ان أصبح مسوقاً لاعمال تجارية مع ان هذا ممتع جدا، لا اعتقد انني املك القدرة للقيام بمثل هذه الوظيفة.

- المرشد: اعتقد أننا بحاجة إلى البحث عن موظفين وعن طبيعة الاعمال التي يقومون بها.
- المسترشد: استطيع ان أرى أنه من الأفضل دراسة الهندسة.
- المرشد: نستطيع ان نعرف المزيد عن هذا، ونستطيع ان نتطلع على قاموس الوظائف لاختيار المزيد.
- المسترشد: أعتقد إنني قد احب هذا، ولكن لا اعتقد انني ارغب في العودة إلى المدرسة، وأيضا لا اعتقد انني املك القدرة الرياضية التي احتاجها.
- المرشد: دعنا نرى علاماتك في التحصيل الدراسي *GATB* لدراسة تخصص البرمجة والمبرمجين.
- المسترشد: ما أنواع الدراسة التي يحتاجها التخصص؟
- المرشد: دعنا ننظر إلى *OOAH*.

يتابع المسترشد والمرشد نفس الطريقة للبحث عن وظائف محتملة قد يأخذها المسترشد في عين الاعتبار؛ قد يسأل المرشد المسترشد أن يقوم بعدد من القرارات لايجاد وظائف مناسبة، واقتراح طرق تتلائم مع المسترشد والوظيفة التي يحتاجها، ولقد يقلل المرشد من الوظائف المحتملة للمسترشد.

المرشد والمسترشد سوف يقومان بدراسة الفرص الدراسية والقدرة الجسدية المطلوبة، والراتب وقضايا أخرى قد تؤثر في قرار المسترشد.

**الإرشــاد والتكيف المهني:** ان نظرية التكيف المهني توضح أنواع المشكلات التي يعاني منهــا الموظف أثنــاء تكيفه فـي الوظيفة، خاصــة ان مهارات الفرد المبتدئ قــد لا تكون قد تطورت ليواجــه المهــارات المطلوبة في وظيفة ما، وقــد يتطلب العمل مهارات قد لا يكــون الفرد قادراً على تطويرهــا بسبــب نقص التعليم أو نقص فـي القدرات، وهنـاك مشــكلات متعددة قد لا تساهم فـي تطوير الوظيفة والعمل الذي يقوم به؛ منها ما يتعلق بقيم الفرد واحتياجاته. وهناك اسباب أخرى، مثــل أن الفــرد قد لا يفهم أنمــاط التعزيز المطلوبة فـــي العمل، وفي بعض الأحيــان لا يكون سبب عــدم رضا العامل عــن نفسه، وإنما قد يكون مشكلات في مكان العمــل. فعندما يصف المسترشد مشكلاتــه فـي العمل فإن التقييم الأساسي يجب ان يكون فـــي تقييم شخصية المسترشد في عمله وفـــي طبيعة العمل، وفي قيــم العمل واحتياجــات المسترشد باستخدام استبانــة منسوتا للاهمية *MIQ*، وقــد يستطيــع المرشد تحديد القيم الستــة من خلال الجلسات التي يقــوم بها لمناقشة بيئة العمــل، وأيضــا يستطيــع ان يحدد الحاجات العشريــن المتفرعة عن القيم الستــة لدى المسترشد، ويحتــاج المرشــد أن يفسر التعزيــز كنظام كلي، وبالتــالي تحديد احتياجات الفــرد المهمة وماهية التعزيز المطلوب في العمل.

وهنــاك احتمــال أخر لحل المشــكلات؛ ألا وهو تغيير العمل. وعلى سبيل المثــال، فإن الشخص الذي يملك قيم الاستقلال قد يناقشها مع رئيسه في العمل، وفي هذه الحالة قد يستطيع ان يعمل وحده في العمل، ولكن عندما تفشل مثل هذه الحلول قد يبحث الفرد عن تعزيز خارج بيئة العمل، وهــذا يتضمن ممارسة الهوايــات والاعمال التطوعية، وإذا لم يكن احد هــذه الاقتراحات مناسبا فيجب على الفرد ان يضع في اعتباره تغير وظيفته كأحد الحلول الرئيسة.

مثــال علــى ذلك؛ المسترشد نائل شخص يبلغ من العمــل *37* سنة يعمل كعامل بناء، وهو يعاني مــن عدم الرضا في عمله في بناء المنازل الجديدة. وهــو يقوم بالعديد من مهمات اعمال البناء، ويعمــل مــع نفس طاقم العمل منذ *5* سنوات، وتم تعيين رئيس لــه، لقد وجد نائل انه لا يحب رئيسه في العمل، ولهذا السبب لجأ إلى المرشد، وفيما يلي جزء من الحوار الذي تم في الجلسة الأولى:

- المسترشــد نائل: إن رئيس عملي داوود يطلب مني ما لا استطيع تحمله، ولا اعرف ما المهمات الموكلة إلي، ولهذا السبب لا اعرف لماذا رؤساء العمل السابقون كانوا يقدمون التعليمات حول مــا يجــب عمله؛ أما هذا الشخص فإنــه لا يعدني موجودا، وحتى لو اننـــي قمت بسؤاله بعض الأسئلة ، فإنه لا يعطيني اجوبة كافية.
- المرشد: اخبرني نائل أكثر عن طبيعة عملك.
- المسترشــد نائــل: نحن نبنـــي الان بعض المنازل الفخمــة ونتبع مخططــات المهندسين، وإنني

متأكـد من ان كل شخص يقوم بعمله علـى أكمل وجه، وكل ما يفعله داوود هو الوقوف، مع أن كل الذين يعملون في الشركة يطلب مساعدتي.

- المرشد: أتريد ان تكون رئيس؟
- المسترشـد نائل: لا فقط أريـد ان قوم بوظيفتي، وأريد من اصحاب العمـل ان يدفعوا راتبي، ولا احـب ان أقـوم بعمل نفس الأشياء مـرارا وتكرارا، على الرغم من انني لا امانع ان اكون مشغولا.
- المرشد: انه كما يبدو قبل ان تعمل مع رئيس عملك الجديد كنت تعلم ماذا سوف تفعل، ولكن الان أنت لا تعرف، هذا شيء محبط ومخيب للامال.
- المسترشـد نائـل: أريد أن اكتشف بعض المعززات؛ حيث إنه مـن المزعج عدم معرفة ما سوف تعمل.

سـوف يكتشف نائـل والمرشد كيف تتم الملائمة بـين قيم وقدرات نائل فـي عمله. وأحد الحلـول التي قد يقدمها المرشد بعد عملية الإرشـاد؛ مناقشة بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن توضح بعض التوجيهات من داوود مدير نائل في العمل. وهناك حل آخر هو ان نائـل يستطيع ان ينتقل إلى عمل او مجموعة أخرى، ولكن نائل لا يبدو انه من الأشخاص المرنـين ولا يبدو انه من الأشخاص المتسامحين في بيئة العمـل. ان المرشد ونائل سوف يقـرران حـلاً يكون نائل قـادر على تغيير البيئـة العملية، وذلك عن طريـق التحدث إلى رئيسـه فـي العمل. وهكذا فـإن نظرية التكيف المهنـي تعطي المرشد نظامـاً يستطيع ان يستخدمه لمساعدة المسترشد في تحسين وتطوير تكيفه في الوظيفة.

## من مرحلة التكيف المهني إلى مرحلة التقاعد

يواجـه الناس عند التقاعد بعض المشكلات تتعلق بالتكيف المهني واختيار الحياة المهنية، وفي اغلب الأحيان يذكر الناس تجارب مرضية مع بيئة العمل، وأن رضاهم عن العمل في اغلب الأحيان يكـون جيداً وقيمهم وقدراتهـم تتلائم مع متطلبات العمـل ومعززاته العمـل والوظيفة نفسها. ان المشكلة تكون في ان يجد المتقاعد عملاً في بيئة غير عمله.

يساعـد المرشـد المسترشـد في ان يقيـم بعض المهـارات والقـدرات والاحتياجـات والقيم، ومناقشة بعض التفاصيل عن الوظيفة الحالية التي يجدها الفرد ذات قيمة، وبعد ذلك فإن المرشد والمسترشد يحاولان ان يحددا البيئة التي تتلائم مع احتياجات الفرد وقدراته.

احدى الصعوبات التي تواجه المرشد هو عدم توفر المعلومات المنظمة والمترابطة التي تتعلق بنشاطات التقاعد. وهناك العديد من الكتب عن خيارات الحياة المهنية، وهناك العديد من الأنظمة التصنيفية للوظيفة، وعلى الرغم من ذلك لا يوجد نظام متكامل عن النشاطات التقاعدية؛ إذ يستطيع ان يقيم المرشد القدرات واحتياجات المسترشد على وشك التقاعد ويقوم بالملائمة باستخدام استبانة *MOCS* ولكن لا يوجد نظام لتصنيف نشاطات التقاعد، إلا ما يطلق عليه الاعمال التطوعية.

فإن هذا يؤثر في طبيعة وموقف المتقاعد الذي تتغير قدراته وخاصة الجسمية، التي يجب تقييمها لمساعدة العامل المتقاعد. ويجب تقييم الحاجة المالية. وقد لا يستطيع المتقاعد ان يغير موقعه الذي هو فيه حاليا لكي يذهب إلى اعمال المجتمع التطوعية. أو إلى الهويات والنشاطات الاجتماعية؛ إذ يسعى الى احدى المهن الاستشارية التي تتعلق بالمتقاعدين أكثر منها في اختيار الحياة المهنية، مثال على ذلك، "هند" امرأة تبلغ من العمر 64 عام وتعمل كمدرسة للصف الأول أساسي، وهي ارملة تعيش وحدها واولادها متزوجون ويعيشون في خارج البلاد. وكانت مكتئبة لعدة اشهر حتى جاءت إلى المرشد ، وهي تقول انها تحب العمل مع الأطفال ومساعدة الآخرين شيء مهم بالنسبة لها. ومن العناصر المهمة التي تجعلها تحب عملها، وانها عندما توفي زوجها قبل 12 سنة أصبحت عضو نشيط في الكنسية وهذه ساعدتها على ان تتعامل مع وفاة زوجها، وأيضا زادت من قيمها ومبادئها الدينية، وأيضا تشارك بنشاطات اجتماعية لتشغل نفسها. وترى بأن التعزيز التي تحصل عليه من تدريس الصف الأول ملائم لها ولاخلاقياتها ومبادئها واحتياجاتها. وبعد تقييم المرشد لأهمية الانجازات التي قامت بها في حياتها المهنية، ومناقشة بدائل التدريس التي تزودها بتعزيز مشابه، لأن راتب تقاعد التدريس يساعدها من الناحية الاقتصادية. وأيضا لديها العديد من الاصدقاء في الحي الذي تعيش به ولا يوجد لها أي رغبة في الانتقال. العديد من الاختيارات التي ناقشها المرشد معها كانت تخص العمل التطوعي والوظيفة ذات الدوام الجزئي والتي قد ترضي قيمها وانجازاتها. وبعد نقاش طويل ومفصل معها استطاع المرشد ان يحدد ما الاعمال التي تحب ان تقوم بها، وما النشاطات التي لا تحبها.

**تطبق نظرية التكيف المهني على الشباب أو صغار السن:** تؤكد ابحاث على اهمية الرضا عن العمل أن نظرية التكيف المهني يمكن تطبيقها على الصغار الذين يبلغون عمر 13 سنة ممن يمتلكون موهبة، ولديهم قدرة على التكيف التعلمي وتحقيق الانجاز، واتخاذ قرارات تخص التطور الذاتي والتكيف التعلمي وأنماط التعزيز التعلمية. وأن نظرية التكيف مهمة في فهم الخيارات التعلمية لهؤلاء الأطفال الموهوبين، بناء على القدرات والأداء كجزء مهم من العملية التكيفية.

## دور الاختبارات

إن الاختبــارات مهمة فــي نظريــة التكيف المهني؛ أي أن التقييم شــيء مهم فـي عملية التكيف المهني. لقد تم تطوير الادوات ضمن مشروع التكيف المهني؛ وذلك لاختبار النظرية. وان التركيز على اهميــة تطوير النظرية عــن الحياة المهنية، وأكد دويس ولوفيكوســت (Dawis، and Lofquist 1964) أهمية معاملة الفرد وملائمة شخصيته مع الوظيفة التي يقوم بها.

هذه الأدوات يمكن ان تستخدم مع بعضها البعض ولقد وصف الباحثون أهمية تقديم المعلومات مــن إستبانة منسوتا للاهميــة MIQ بأنها عنصر مهم وفعال وأكدوا أهميــة الاستفادة من تطبيق الاستبانــة منسوتــا للاهميــة MSQ واستبانــة منسوتــا للرضــا ، MIQ Minnesota Satisfactory Quesennaire ونتائج بطارية القدرات او الامتحانات، ويستطيع المرشدون ان يناقشوا أهمية القيم العشرون للمسترشد ودرجة رضاهم المهني وقدراتهم في التسع مناطق /مجالات. وتوضيحها من خلال تطبيقها على مسترشد درس برمجة كمبيوتر ولكنه لم يجد عمل بدوام كامل وعمل كمبرمج لدى شركة لمدة 5 شهور.

لقــد اخــبر المرشد بأنه درســ لاربع سنوات البرمجــة ولكنه لم يجد عمل بــدوام كامل؛ لذلك لقــد طلب المرشد منه ان يطبق استبانة MSQ وتحديــد قيمه المهنية بالاعتماد على علامات MSQ لقــد ناقشــ المسترشد هذه العلامات مع المرشد. احباطه في قلــة التحديات في المهمات الموجودة فــي عملــه بدت واضحــة، على الرغم من انه يحــب ان يكون منشغلا ولكنه شعــر بأنه يعيد كتابة برامــج قد كتبتها في الشهور الأولى في العمل. ولا يشعر بأنه انجز اواكتسب مهارات جيدة، وبناء علــى احتياجاته قــرر المسترشد أن يبلغ رب العمــل بإعطاءه عدداً من المهمــات التي تحمل الطابع التنافسي.

## دور المعلومــات المهنية: ملاحظة تحليل للبرمجــة المعلومات الموجودة في العمل

إن المعلومات المهنية في نظرية التكيف المهني تقدم تحديا للمرشد، وبشكل طبيعي فإن المرشد الــذي يستخدم هــذه النظرية يستخــدم أيضا استبانــة MIQ وبطارية الاستعــدادات GATB وكل أداة مــن هذه الأدوات تقدم لائحة من الوظائــف التي تتلائم مع الأنماط المهنية، بالإضافة إلى أن استبانة MOCS تقدم لائحة من أنماط القدرة المهنية وأنماط من التعزيز المهنية لاكثر من 1.700 وظيفــة، ولكــن إذا أراد ان يستخدم المرشد هذا النظام فمن المهم ان يحصل على معلومات توضح هذه الوظائف.

وربمـا المرجع الوحيد هو قاموس العنـاوين المهنية التي تتضمن أكثر من 12.000 تعريف مهنة، وأيضـا الكتب التي توضح بشكل كبير الوظائـف المهمة بحيث يستطيع ان يتعلم المسترشد أكثر عن الوظيفـة، وعلى الرغم من انه ليس من الضروري ان يعـرف المسترشد تصحيح الأنظمة الموجودة في MOC والتي يبلغ عددها 1.769 لأن النظام محدد جدا في توصياته. ويحتاج المسترشد المستقل ان تكون لديه معرفة عميقة عن المعلومات المهنية ويتم لذلك بمساعدة المرشد.

## تطبيق النظرية على النساء والاقليات الثقافية المختلفة

لم تركـز نظريــة التكيـف على الاختلافـات في الجماعـات، وركز (دويسـ ولوفكريس) على الاختلافـات الكبيرة في نطاق افـراد الجماعة أكثر من التركيز علـى الاختلافات التي توجد في الاصـل ضمن الجماعات؛ على سبيل المثال هناك معدل كبـير من المصادر التي يتم القياس عليها بواسطـة استخدام مقياس الانجازات ومقارنة هـذه الانجازات بين الرجل والمرأة ضمن الجماعة الواحـدة، على الرغـم من وجود اختلافات بين الرجـل والمرأة. وأشار رونـد ودويس ولوفكوس انجلـوا ((Round، Dawis، Lofquist and Englnd، 1981) إلى الاختلافـات بـين شخصيـات الذكـور وذلك في عـام 1979، ولقد وصف ملين عام 1980 هذه الاختلافات (Dawis، Englnd، and Lofquist 1964).

إلا أن (جاي، وايسس، هندل، دويس، لوفكويس) عام 1971 اشاروا الى ان النساء قد تحصلن علـى علامات أعلـى من الرجال في الاحتياجـات التالية: الانجازات والنشاطـات وبوليصة تأمين والاستقلاليـة وشروط العمـل، بينما سجل الرجال علامات أعلى في كل مـن الإبداع، والمسؤولية، والامـن الاجتماعـي، والإشـراف، والسلطـة. ولقـد استنتـج فيزجرلـد (Fitzgerald، 1993) أن الاختلافـات القليلة بين الجنسين وجـدت في القدرة اللغوية ، ويشير GATB بأن الاولاد قد سجلوا علامـات أعلى من الفتيـات بالقدرة المكانية. ولكنهـم سجلوا نقاطاً اقل من الفتيـات في المثابرة والقـدرة الكتابية. وعند مراجعة بحوث أخرى وضحت اختلافـات بسيطة بين الرجل والمرأة فيما يتعلـق بالقـدرات المعرفية عامــة، وذكـرت جستفردسـون (Gofftredson، 1991) بـأن العوامل المعرفية قد تكون مساعدة في التنبؤ في معرفة رضا العامل عن عمله على الرغم من وجود بعض الاختلافات بين الرجال والنساء في قدراتهم وأدائهم واحتياجاتهم.

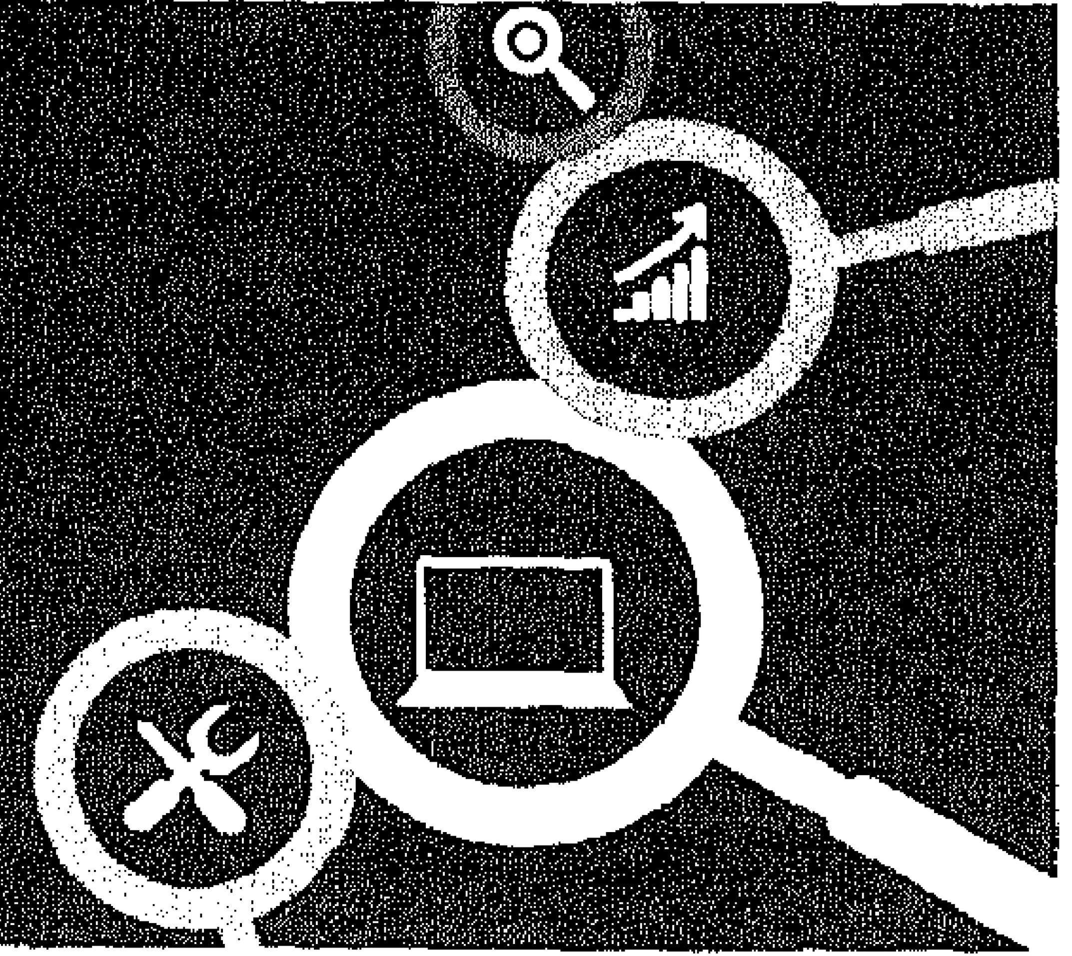
إن نظريـة التكيف المهني يمكن تطبيقها لتعرف التمييز والتفرقة التي تخبرها النساء ولإعادة تعزيـز القيم وتطوير القـدرات، ويستطيع المرشـدون التعامل مع من يواجهـون تمييزا في اختيار حيـاة مهنية أو اختيار حلول لمشكلاتهم في العمل. ولقد وضـح فيتز جرالد (Fitzgerald، 1993) كيـف ان نظرية التكيف المهنـي تستطيع ان تتوسع لكي تشتمل قضيتـين مرتبطتين بالمرأة، من بين

العمـل والأسرة والإساءة الجنسية. ويركز دايس (*Dawis، 1992*) ) على اختلافات الفرد من ناحية احتياجاتـه وقيمـه وقدراتـه مهاراته فـي التكيف المهني، وأخـيرا وبشكل محدد أكـثر ذكر دويس (*Dawis، 1994*) بأن الجنس، والعرق، والأصل والذين، والعمر تعد قواعد غير دقيقة وغير موثقة وذلك في حالة قياس المهارات والقدرات والاحتياجات.

وإن القيـم والأسالـيب الشخصية وأسلـوب التكيف مهمة لدى الشخـص الواحد. ولقد اقترح طرقـاً يمكن أن تطبق فيها نظرية التكيف المهنـي وتوضيح عملية التميز الجنسي والتمييز العرقي ليساعد النساء اللواتي تعرضن للتميز في نطاق عملهن.

## قضايا تتعلق بالمرشدين

قام لوفكويست ودويس بتطبيق نظرية التكيف المهني في غير مجال العمل، للتجارب الشخصية فـي بيئة العمل، ففـي عـام *2002* طبق دويس نظرية التكيف المهني في ارشاد مواقف الخطورة في الحيـاة المهنية واقـترح على المرشدين أنفسهـم دراسة شخصياتهم كما يفعلـوا مع المسترشدين، وان يعـزز كل مـن المسترشد والمرشد ان بعضهما البعض، ولقد اقترح دويس (*Dawis، 2000*) بأنه مـن المهـم ان يعرف المرشـد النقاط التي تحقق الرضـا في عمله والتعزيزات التـي يحصل عليها عنـد عملـه مع المسترشد. ولقد اقترح بأنـه أثناء تدريب المرشدين يجـب معرفة قدراتهم وقيمهم وحاجاتهـم التـي تساعدهـم في فهم التأثـيرات التي يمكـن أن تؤثر في المسترشـد، وفي جلسة إرشادية يجب ان يحدد المرشد احتياجات المسترشد، على سبيل المثال إذا كان لدى المرشد حاجات عالية في الخدمة الاجتماعية وكان مسترشد يحتاج إلى مستوى عالٍ من المسؤولية، فقد يؤدي ذلك إلى توتـر المرشد، والجانب التعزيـزي لدى المسترشد يساعد المرشد بتقليـل حدة التوتر، ويصبح فعـالاً ونشيطـاً. مثال آخر مسترشد ذو قيم سلامة عالية؛ وقد يرتبك هذا المسترشد إذا تعامل مع مرشـد يملـك أسلوباً غير منظم ومرتب، وانـه من الضروري ان يحدد المرشـد تعزيزات تنتج من نفسه. وهناك عنصر مهم يجب توفره في شخصية المرشد ألا وهو المرونة (المرونة) فمن المهم أن ينسجم المرشد مع بيئة المسترشد ومع احتياجاته.



# المراجع العربية


ابوحطب: فؤاد، (998)، كامل للذكاء العام / مقياس الذكاء المتحرر من اثر الثقافة – المقياس الثاني الصورة أ. مكتبة الانجلوا. القاهرة.

أبو علام، رجاء محمود ،(1986)، علم النفس التربوي، الكويت دار القلم.

أبـو علام، رجـاء محمود ونادية شريـف، (1983)، الفروق الفرديـة وتطبيقاتها، الكويت دار القلم.

أبو عيطة ، سهام. (2002). الاستعدادات الفارقة لدى طلبة الصف الأول الثانوي علمي وأدبي إناثا وذكورا. مجلة دراسات، العلوم التربوية،199،2،29-214.

أبـو عيطة، سهـام، ( 2014)، مبادئ الإرشـاد النفسي ( الطبعة الثانيـة )،دار الفكر، عمان، الأردن،

أبـو عيطة، سهـام، (2002)، اختبار استكشـاف الميول، قسم علم النفسـ التربوي، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن

أبوعيطة، سهام، (2013)، اساسيات الإرشاد والنمو المهني، الاهلية للنشرو الاردن- عمان.

أبوعيطـة، سهام، (2001)، اختبار الاستعدادات الفارقة، قسم علم النفس التربوي، الجامعة الهاشمية، الزرقاء،الأردن.

أبوعيطـة. سهـام. 1989. الرعاية الوالدية والميـول المهنية لدى الطلبـة الكويتيين في المرحلة الثانوية. العلوم الاجتماعية، صيف89، 129-152.

أبوعيطـة، سهام (2002)، الاستعـدادات الفارقة لدى طلبة الصف الأول الثانوي علمي وأدبي إناثا وذكورا، مجلة دراسات، العلوم التربوية،2،29 ، 199، 214.

باترسون. س. ترجمة حامد الفقي (1990) نظريات الإرشاد النفسي.الكويت. دار القلم.

تركـي. مصطفى.(1974). الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء. القاهرة. دار النهضة العربية.

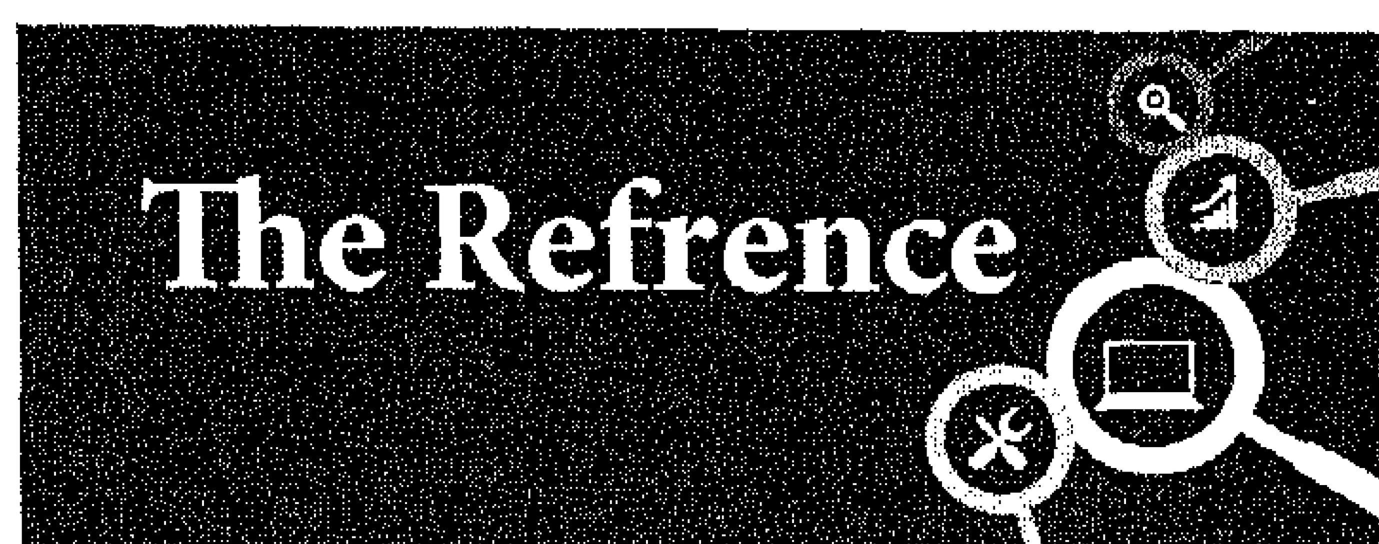
جبريـل. ف. 1989. البنـاء الاجتماعي للأسرة وعلاقتـه بأساليب الرعايـة الوالدية والسلوك العدواني للأبناء. كلية التربية، 12 )20( : 250–268.

فرويـد، سيجموند، (1955)، ترجمة محمد عثمـان نجاتي. معالم التحليل النفسي. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

الكحلوت. احمد. (1992). الخصائـص السيكومترية لمقياس ماير بريجز لأنماط الشخصية وقدرة المقياسـ على التبوء بالتحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غـير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

لاجاشـ، دانيل، (1958)، المجمل في التحليل النفسي، ترجمة مصطفى الزيور وعبد السلام القفاش. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

مرسـي. ك.( 1988). علاقـة بعضـ سمات شخصيـة المراهق بـإدراك المعاملـة الوالدية في الطفولة. المجلة التربوية، 15، 271–304.





*Adams , J. D. , Hayes,J. Hopson B. (1977). Transition: understanding & managing personal change. Allanheld, Osmun,*

*Adams, C. &Long, E. (2001). Mediation of parent- adults conflict through communication behavior exchange. Child and Family Behavior Therapy, 23, 3, 1-17.*

*Adams, G. R. , Bennion, L., & Huh, K. (1987). Objective measure of ego identity status: A reference manual. Logan: Utah State University Press*

*Adolescent Research, 14 (3), 267-288.*

*Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation.Child Development, 41, 49-67*

*Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.*

*American College Testing Program. (1988). DISCOVER (computer program).*

*Anastasi. A. (2005). Psychological testing. The Macmillan Company.*

*Andrews, G., & Wittchen, H. U. (1995). Clinical practice, measurement, and*

*Ansoff,I.H.(1985). Corporate strategy; An analytic approach to business policy for growth expansion. New York. McGraw Hill.*

*Arbuckle, D. S. (1967). Counseling and psychotherapy: An overview. New York McGraw Hill*

*Arenofsky, J, (1993), Identifying your interests, Career World, 22,1,15- 23.*

*Armatrong, T. (1994). Multiple intelligences in the classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum development.*

*Atkinson, D. R. (1983). Ethnic similarity in counseling psychology: a review of research. The*

*Atkinson, D. R., Kim, B. S. & Caldwell, R. (1998). Ratings of helper roles by multicultural*

*Atkinson, D. R., Ponce, F. O., & Martinez, F. M. (1984). Effects of ethnicity, sex, and attitude*

*Atkinson, D. R., Poston, W. C., Furlong, M. J., & Mercado, P. (1989). Ethic group preferences*

*Atkinson, D. R., Wampold, B. E., Lowe, S. M., Matthews, L., & Ahn, H. (1998). Asian American prefrence for counselor charactrics. Journal of College Student Development, 31, 342-350*

*Atkinson.J.W. & Raynor, J.O. (1978). Personality motivation and achievement. Washington D.C. Hemisphere Corporation.*

*Aubrey, R. (1977 ) Historical development of guidance and counseling and implications for the future. The Personnel and Guidance Journal 55, 6, 288–295.*

*Bandura, A. (1964). The stormy decade: Fact or fiction?. Psychology in the Schools, 1, 224-231.*

*Bandura, Albert (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. ISBN 0-13-815614-X.*

*Bandura, A. (1998).Self efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.*

*Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: A Genetic Perspective. Annual Review of Psychology. 52: 1-26.*

*Bandura,A. (1997).Self efficacy in changing societies.UK, Cambridge.*

*Bateson, G. (1979). Mind and nature: A necessary unity. NY: Dutton.*

*Chen, C. P. (1997). Career projection: Narrative in context. Journal of Vocational*

*Education and Training, 49(2), 311-326*

*Bateson, G. (1979). Mind and nature: A necessary unity. NY: Dutton.*

*Bauman, Z. (1993). A sociological theory of post-modernity. - In: Intimations of Post modernity. - London ant New York. Tonehstone. Cited in R. Grigas, 2001, p. 14*

*Berlynes, A. (1960). Conflict arousal and curoisity. New York, McGrqw Hill.*

*Bertalanffy, Von, L. (1968). General system theory: Foundations, development applications. New York:*

*Betz, N. E. (1994). Career assessment: A review of critical issues. New York: Wiley*

*Betz, N.E. (1994). Career counseling for women in the sciences. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), Career counseling for women (pp. 237-262). Hillsdale, NJ:*

*Betz. N.E. & Fitzgerald, L.F. (1987). The career psychology of women. Orlando, Florida, Academic Press.*

*Bieheler, R.F. (, 1979.).Psychology applied to teaching. Boston: Houghton Mifflin Company,... Chicago: University of Chicago Press*

*Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. Career Development Quarterly, 45, 260-274.*

*Boszormenyi-Nagy. (1962).The concept of schizophrenia from perspective of Family Treatment. Family Process.1,103- 116.*

*Bowlby. J. (1970). Attachment and Loss, Vol 1 Attachment.New York, Basic Books.*

*Bowlby. J. (1973). Attachment and Loss, Vol 2 Separation anxiety and anger. New York, Basic Books*

*Bowlby. J. (1973). The making and breaking of affection bonds. London, Tavistock.*

*Bowlby. J. (1980). Attachment and Loss, Vol 3 Depression and sadness. New York, Basic Books.*

*Bowlby, J. (1985). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.*

*Bradley, R. W. (1994). Tests and counseling: How did we ever become partners? Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 26, 224-226.*

*Brand, ,H.(1997). Global capitalism and the decay of employment policy. Dissent, 44,56-62.*

*Brown and Brooks,1996 Brown, D.; Brooks, L. 1991. Career cCounseling techniques. Boston, Allyn &*

*Brown, S. and Lent, R. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. The Career Development Quarterly, 44, 4, 354–366, June 1*

*Brown D, & Gore, A, (1994) ,An evaluation of interest congruence indices: distribution characteristics and measurement properties, Journal of Vocational Behavior, 45,310 -327,*

*Brown, D. ( 1987).The status of Holland's theory of vocational choice. The Career Development Quarterly, 36, 13-23.*

*Brown, D. (1990). Models of career decision making. In D. Brown& L. Brooks (Eds.), Career choice and development (2nd ed.). Brown, D. Brooks, L. & Associates, San Francisco, CA: Jossey-Bass,*

*Brown, D. (2002). The role of work and cultural values in occupational*

*Brown, D., et. El., (2002). (Eds.). Career choice and development (4th ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.*

*Brown, E.G. (1983). Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass*

*Brown, S. D. & Lent, R. W. (2005). Career development and counseling: Putting theory and research to work., N.J: John Wiley & Sons, Inc.*

*Brown. D.(2003). Career information, career counseling and career development. Boston, Allyn and Bacon*

*Blustein, D., Phillips, S. Jobin-Davis, K., Finkelberg, S., Roarke, A. (1997) A Theory-building investigation of the school-to-work transition. The Counseling Psychologist, 25, 3, 364-402.*

*Buch, K. and Eby,L. 1995 Career counselingfor African Americans. NY. Routledge*

*Checkley, K. (1997): The First Seven...and the Eighth: A conversation with Howard Gardner. Educational Leadership 55, 1 8-13.*

*Chen, C. (2003). Integrating perspectives in career development theory and practice. The Career Development Quarterly, 51, 203-216.*

*Chocran,L. (1991). Life shaping the decision, New York, Peter Lang*

*Cochran, L. (1997). Career counseling: A narrative approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.*

*Corey, N. Kapes, J (2002). Career of woman.. Journal of Vocational Behavior, 2, 590-595*

*Crites, J. O. (1981). Career counseling: Models, methods, and materials. Counseling Psychologist, 11, 79-92.*

*Dawis, Lofquist, & Weiss, 1968) A theory of work adjustment: Minnesota Vocation Rehabilitaion Center. University of Minnesota.*

*Dawis, R. V. (2001). Toward a psychology of values. The Counseling Psychologist, 29, 462-464.*
*Dawis, R.V. (1992). The theory of work adjustment as a convergent theory. In M.L.Savickas & R.W.Lent (Eds.), Convergence in career development theories (pp.33-44). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.*

*Dawis, R.V. and Lofquist, L.H. (1984a) A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications. Minneapolis: University of Minnesota. Development. The Career Development Quarterly, 48, 293-300.*

*Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984b). A psychological theory of work adjustment. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press*

*Elder, G.H. and R.D. Conger. 2000. Children of the land: Adversity and success in rural America. Chicago, IL: University of Chicago Press.*

*Engel, G. L. (1980). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. Science 196:129–136*

*Erickson E. H. (1982). The life cycle completed: A Review by Erik H. Erikson Norton & Company Incorporated, W. W.*

*Erikson, E. H. (1963). Identity and the life cycle. Psychological Issues,*

*Farrell, J. N. & McDaniel, M. A. (2001). The stability of validity coefficients over time: Ackerman's (1988) Model and the GATB. Journal of Applied Psychology, 86, 79,60-86.*

*Fassinger, R.E. (1990). Casual models ofcareer chioce on two samples of women. Journl of vocational Bahavior, 36, 225-240.*

*Fitzgerald & Ormerod,(1993). Sexual harassment in workplace. American Psychological Association,D.C.*

*Fitzgerald & Ormerod,(1997). Sexual harassment: A preliminary test of an integrative model. Journal of Applied Social Psychology, 27, 10, 877–901, 1997*

*Fouad, N. A., & Keeley, T. (1992). Attitudinal and behavioral aspects of career maturity and their relationship to performance. Career Development Quarterly, 40, 257-270.*

*Gardner, H. (1984). Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity. Basic Book.*

*Gardner, H., & Hatch, T. (1989). "Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. Educational Researcher, 18(8), 4-9.*

*Gardner, H. (1984). Frames of mind: the theory of multiple intelligence. New York: Basic Books.*

*Gardner, H. (992). Multiple intelligences: The theory in practice. NY: Basic Books.*

*Gardner, H. Feldman, D, H. & Krechevsky M. (1998).Project spectrum: Early learning activities, Teachers College, New York.*

*Gelatt,H.B. (1991).Gelatt's conceptual model was elaborated somewhat in a subsequent publication (Clarke, Gelatt, & Levine, (1965),Journal of Counseling Psychology, 9, 240-245*

*Gelatt, C. and Gelatt, H.B. (2003). Creative decision making: Usingpositive uncertainty. Thomson Crisp Learning, Los Altos, CA.*

*Gelatt, HB (1962). Decision-making: A conceptual frame of refer- ence for counseling. Journal of Counseling Psychology, 9,240-245*

*Gelatt, H.B. (1989). Positive Uncertainty: New decision making framework for counseling. Journal of counseling psychology, 9, 31, 252-256.*

*Gelatt, H.B. (1991).Creative Decision Making: Using Positive Uncertainity" Crisp Publishing.*

*Ginzberg (1972). Restatement of the theory of occupational choice. Vocational Guidance Quarterly, 20, 169- 176.*

*Ginzberg, E. Ginsberg, S. Axlerad, S. & Herms, J.(1951). Occupational choice, New York, Columbia University Press.*

*Ginzberg,E.et al.(1955). Occupational Choice.: An approach to a general theory.NY. Columbia University Press.*

- *Glavin, K. W. (2004). The online career collaboratory web site: Retrieved Oct 17, 2004, from Vocopher http://www.vocopher.com*

*Goldman, L. (1992). Qualitative assessment: An approach for counselors. Journal of Counseling & Development, 70: 616–621*

*Gottfredson, G.D., Jones, E.M. and Holland, J. (1993). Personality and vocational interests: the relation of Holland six interest dimensions for five robust dimensions of personality. Journal of Counseling and Psychology, 40, 4, 518-524.*

*Gottfredson, L, S, (1986), The G factor in employment, Journal of Vocational Behavior, 29, 293 - 461,*

*Gottfredson, L, S,(1981 (.Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations, Journal of Counseling Psychology, 28, (6), 545 -579,*

*Gottfredson, L.S.(1999). A theory of circumscription and compromise San Francisco, Josset Bass.*

*Gottfredson. M. and Hirschi, T. (1990).A general theory of crime. Stanford University Press.*

*Gysbers, N. C., Heppner, M.J., & Johnston, J.A. (1998). Career counseling: Process,*

*issues and techniques. Boston: Allyn and Bacon.*

*Hackett, G. (1993). Career counseling and psychotherapy: False dichotomies and recommended remedies. Journal of Career Assessment , 1(2), 105-117*

*Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. Journal of Vocational Behavior, 18, 326-339.*

*Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self- efficacy expectations to perceived career options in college women and men. Journal of Counseling Psychology, 28, 399-410.*

*Hales, L. W., and Fenner, B. (, 1972). Work Values of 5th, 8th, and 11th Grade*

*Students. Vocational Guidance Quarterly, 20, 199 -203.*

*O'Hara , R. P. Tiedeman , D. V. (1959). Vocational self-concept in adolescence. Journal of Counseling Psychology, 6, 292-301.*

*Tiedeman, David V. and O'Hara, aobert P. (1959). Preparedness and. Occupational Choice.. in jidolescence", Journal of Counseling Psychology, 6, 292-301*

*Herr, E. L. (1887). Super's life-span, life-space approach and its outlook for refinement. Career Development Quarterly, 45, 238-237*

*Herr, E. L. (1997). Perspectives on career guidance and counseling in the 21st century. Educational and Vocational Guidance, 60, 1-15.*

*Hill, C. E., Nutt, E. A., & Jackson, S. (1994). Trends in psychotherapy process research: Samples, measures, researchers, and classic publications. Journal of Counseling Psychology, 41, 364-*

*Hirschi, T. (1983). Crime and the family. In Wilson. J (Ed) Crime and Public Policy. (PP. 53-68) San Francisco: Institute for Contemporary Studies.*

*Hirsh, S.K. (1991). Using the Myers -Briggs type indicator in organizations. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.*

*Holland ,J, (1997), Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environment (3rd ed,), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,*

*Holland, J, (1994), Self -directed search, 4th Edition, Odessa, Florida.*

*Holland, J. and Gottfredson, G. D. (1992). Studies of hexagonal model, an evaluation. Journal of Vocational Behavior, 40,158-170.*

*Holland, J. L., Daiger, D.C., & Power, P.G. (1980). My vocational situation. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.*

*Holland. J. (1966(.The psychology of vocational choice. Waltham, MA: Blaisdell Press.*

*Hopson, B. & & Adams, J. (1980). Hopson and Adam's Model of adult transitions..*

*Hopson, B. & Adams, J. (1976). Towards an understanding of transition: defining some boundaries of transition dynamics. London, Robortson.*

*Hopson, B. Transition - understanding and managing personal change. New Jersey: Allanheld, Osmun & Co*

*Hopson, B. & Adams, J. (1977). Towards an understanding of transitions: Allen held & Osman. Houghton Mifflin Company.*

*Jepsen, D.A., & Grove, W.M. (1981). Stage order and dominance in adolescent vocational decision-making: An empirical test of the Tiedeman-O'Hara paradigm. Journalof VocationalBehavior,18, 137-141.*

*Jordan C.L. ( 1999), lesbian identity Development." American Journal of Orthopsychiatry 69 (3): 347–361.*

*Jordan,A.H. (1963).The dynamic moral self: A social psychological perspective. Journal of Personality and Social Psychology, 95(1), 76-93.*

*Jepsen, D. A. (1994). The thematic-extrapolation method: Incorporating career. New York: John Wiley & Sons.*

*Jepsen, D. and Diley, (1974 ) Vocational decision making model: A review and comparative analysis. Review of Educational Research. 44: 331-349*

*Jepsen, D. A. (2008). A Tribute to David Tiedeman. Career Development Quarterly, 56 (3), 225-231.*

*Jung, C. (1932). Psychological types. New York: Harcourt Brace.*

*Jung, C. (1971). Psychological types-Collected works of C.G. Jung, 6. Princeton*

*University Press.ISBN 0-691-09744.*

*Keirsey, D & Bate, M. (1978). Please understand me I, Character temperament and intelligence, Del Mar. Ca: Prometheus Nemesis Book Co.*

*Keirsey, D & Bate, M. (1984). Character and temperament types. Ca: Prometheus Nemesis Co.*

*Keirsey, D (1998). Please understand me II, Character temperament and intelligence, Del Mar. Ca: Prometheus Nemesis Book Co.*

*Keirsey, D. (2008) About the four tempretures. http;//keirwey.com /drdavidkeirsey. aspx.*

*Keele, R.L., Buckner, K. and Bushnell, S.J. (1987). Formalm prograrns Are no panacea. Manarrement Review2, 67-68.*

*Knapp,R. R. & knapp, L.( 1985). Manual of COPS interest inventory. San Diego, EIDS*

*Krumboltz, J. D. (1991). Manual for the career beliefs inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.*

*Krumboltz, J. D. (1992). Thinking about careers. Contemporary Psychology, 37,*

*Krumboltz, J. D. (1993).Integrating career and personal counseling. Career Development Quarterly, 42, 143- 148.*

*Krumboltz, J. D. (1994). The career beliefs inventory. Journal of Counseling & Development, 72,424-428.*

*Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory for career counseling. Palo Alto. Ca.*

*Krumboltz, J. D. (2008). Creating more stasfying lives. Microtraining Association, Hanover. MA.*

*Krumboltz, J.D. and Levin, A.S. (2004). Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career. Impact Publishers: Atascadero, CA.*

*Krumboltz, J.D., Levin, A.S., and Mitchell, K. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. Journal of Counseling and Development, 77 (2), 115-124.*

*Krumboltz. J. D. (1992). The wisdom of indecision. Journal of Vocational Behavior, 41,*

*239-244.*

*Harper, F.C. 1991. Career decision-making person cademically gifted, rural adolescents. Master's thesis: University of Calgary, Canada*

*Liang , C.(1991). An Asian American perspective on psychosocial student development theory; New directions for student services special issue: Asian American College Students ,97, 45–60,*

*Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. Journal of Vocational Behavior, 30, 347-382*

*Hackett, G., & Lent, R.W. (2008). Social cognitive theory. In F. T. L. Leong (Editor-in-Chief), H.E.A. Tinsley (Senior Editor) & S.H. Lease (Associate Editor), Encyclopedia of counseling, Volume 2: Personal and emotional counseling. (pp. 767-769). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.*

*Lawson, L. (1991). The measurement of f lexibility, activeness, and reactiveness using an iterative scale construction method. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis*

*Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory (pp. 255-311). In D. Brown, L. Brooks, and Associates, Career choice and development (4th Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass..*

*Lent, R. W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1986). Toward a unified social cognitive theory of career/academic interest, choice, and performance. Journal of Vocational Behavior [Monograph], 45, 79-122.*

*Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. Journal of Vocational Behavior, 30, 347-382. (Monograph.)*

*Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. Journal of Vocational Behavior, 18, 326-339.*

*Leibowitz, Z.B. and Schlossberg, N.K. (1981). Training managers for their Role in a career developrnent system. Training and Development Journal, 2, 77-79*

*Leibowitz & Schlossberg, 1980). Orgnization support system as buffer of job loss. Journal of Vocational Behavior,17, 204-2017*

*Lenz, J. G., Sampson, J. P., Jr., Peterson, G. W., & Reardon, R. C. (1992). Instructor's manual for career development and services: A cognitive approach. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.*

*Lapan, R. T. & Jingelski, J. (1992). Circumscribing vocation occupations in junior high school. Journal of Counseling Psychology, 31, 81-90.*

*Leung, S. Alvin; Plake, Barbara S (1990) A choice dilemma approach for examining the relative importance of sex type and prestige preferences in the process of career choice compromise. Journal of Counseling Psychology, 37(4), 399-406*

*Lacus, L. (1999). Practice and research in career counseling and development. The Career Development Quarterly, 49, 2, 98–134,*

*Liptak, J.J. ( 2000).Treatment planning in career counseling. Wadsworth*

*Lofquist, L.H. & Dawis, R.V (1969). Adjustment to work. New York: Apelton Century, Croffs*

*Weiss, D.J., Dawis, R.V., England, G.W., & Lofquist, L.H. (1964). Construct validation studies of the Minnesota Importance Questionnaire. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Minnosta University.*

*Dawis, R.V., & Lofquist, L.H. (1984). A psychological theory of work adjustment. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.*

*Dawis, R.V., Lofquist, L.H., & Weiss, D.J. (1968). A theory of work adjustment (a revision). Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, 23.*

*Lofquist, L.H., & Dawis, R.V. (1978). Values as secondary to needs in the Theory of Work Adjustment. Journal of Vocational Behavior, 72, 12–19 Louis, M.(1980).Surprise and sensemaking what newcomer experience in entering unfamilier orgnizing setting. Adminstrative Science Qualrtely,25, 226-251.*

*Louis,M. (1982). Culture to make sense of daily organizational activitiesBritish Journal of Guidance and Counseling, 13, 308–319*

*Lucas, M. (1999). Adult career changers: A developmental context. Journal of Employment Counseling. 36, 3, 115–118*

*Lunneborg, P. (1981). Why study psychology? Monterey, CA: Brooks/Cole*

*MacKay, C. Miller; (1982). Relations of socioeconomic status and sex variables to the complexity of worker functions in the occupational choices of elementary school children. Journal of VocationalBehavior, 20,pp. 31-37.*

*MALEN, E. A. and STROH, L. K. (1998), The influence of gender on job loss coping. Journal of Employment Counseling, 35: 26-39.*

*Marko &Savickas, 1988 Marko KW;Savickas ML; (1998) Effectiveness of a career time perspective intervention*

*Maslow, A.H. ( 1954.( Motivation and personality. New York: Harber and Row.*

*McCathry , A. ( 1930 ).The language development of the preschool child. Minneapolis, University of Minnesota Press.*

*McCaulley, M. H. (2000). The Myers-Briggs type indicator in counseling. In C. E. Watkins, Jr., & V. L. Campbell (Eds.), Testing and assessment in counseling practice (2 nd Ed., pp. 111-173). Mahwah, NJ: Erlbaum*

*McCaully, M.H. and Martin, C.R.(1995). Career assessment and the Myers-Briggs Indicator atlas of type tables. Gainesville. Florida; Center for Application of Psychological types.*

*McKenna,E. P. (1997). When work doesn't work anymore, women work, identity. New York. Delacorte Press.*

*McMahon, M. (2002). The systems theory framework of career development: History and future prospects. Australian Journal of Career Development, 11 (3), 63-69.*

*McMahon, M., & Patton, W. (1995). Development of a systems theory of career development. Australian Journal of Career Development, 4, 15-20.*

*McMahon, M., & Patton, W. (2002). Using qualitative assessment in career counseling. International Journal of Educational and Vocational Guidance, 2 (1), 51-66.*

*McMahon, M., & Patton, W. (Eds.) (2006). Career counseling: Constructivist approaches. London, UK: Routledge.*

*McMahon, M., Patton, W., & Tatham, P. (2003). Managing life, learning and work in the 21st century: Issues informing the design of an Australian Blueprint for Career*

*Development. Subiaco, WA: Miles Morgan.*

*McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2004). Creating career stories through reflection: An application of the systems theory framework of career development. Australian Journal of Career Development, 13 (3), 13-16.*

*McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2005). The my system of career influences (MSCI) and facilitators manual. Camberwell, VIC: ACER Press.*

*McMahon, M., Watson, M., & Patton, W. (2005). Developing a qualitative career assessment process: The my system of career influences reflection activity. Journal of Career Assessment, 13, 476-490.*

*Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescent psychology (pp. 159- 187). New York: Wiley*

*McWhirter, E. H., Torres, D. M., & Rasheed, S. (1998). Assessing barriers to women's career adjustment. Journal of Career Assessment, 6(4), 449-479.*

*McWhirter, Ellen Hawley; Hackett, Gail; Bandalos, Deborah L. (1998 ). A casual model of the educational plans and career expectations of Mexican American High scholl of girls. Journal of Counseling Psychology, 45(2), 166-181*

*Mead, M. (1981). Margaret Mead: The making of an American Icon. Princeton University Press. NJ.*

*Michell & Krumboltz 1990). Social learning approach to career decision making 'krumboltz's theory. San francisco: Jossy-Bass.*

*Michell & Krumboltz 1996). Krumboltz's learning theory of caree choice and counseling. San Francisco: Jossy-Bass.*

*Michell,K. Levin, S and Krumboltz,J. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. Journal of Counseling & Development , 77, 2, 115–124*

*Miller-Tiedeman, A. (1999). Learning, practicing, and living the new career, Ann Arbor, Michigan.*

*Miller, M. J., Springer, T. P., & Cowger, E. (2004). Do specific Holland types prefer specific types of counseling approaches? An exploratory study. Journal of Employment Counseling, 41, 11-18.*

*Miller, R. G. (1977). Development of a taxonomy of human performance: Design of a systems task vocabulary. Silver Spring, MD: American Institutes for Research.*

*Miller-Tideman, A. (1997). The lifecareer process . Vocational Guidance Quarterly, 32(1), 16–20.*

*Minuchin, S., Where is the family in narrative family therapy? Journal of Marital & Family Therapy, 24(4), 397-403 (1998)*

*Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1984). Research on human decision making: Implications for career decision making and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.),*

*Mitchell. W.D.(1975). Restle's choice model. Journal of Vocational behavior, 9, 315-330. Montemayo,1983*

*Moos, R. &Tsu, V. D(1967)The crisis of physical illness: An Overview. Stanford University Medical Center, Palo Alto,Ca.*

*Moos, R., and Schaefer, J. (1986). Coping with life crises: An integrated approach. New York: Plenum Press..*

*Moos, R., and Schaefer, J. life transitions and crises: A conceptual.www.atypon- ink. com/GPI/doi/xml/10.1521/psyc.67.4.331.56562*

*Myers, G.E.(1941). Principles and techniques of vocational guidance, New York. McGraw Hill.*

*Myers, I. B. McCauley, M.H. & Hummer (1985). Manual; A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.*

*Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (1998). Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator (3 rd Ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.*

*Meyer, H.-D., 1992. Norms and self-interest in ultimatum bargaining: the prince's prudence. Journal of Economic Psychology 13, 215–232.*

*Myers, I.B. (1998). Introduction to type; A guide to understanding your results on the Myer Briggs type indicator. Gainesville. Florida; Center for Application of Psychological Type.*

*Myers. I. (1962). Manual the Myers – Briggs type indicator. Palo Alto, Ca. Consulting Psychologist Press.*

*Myers. I. Briggs, C. (1962). The Myer-Briggs type indicator Manual. Education Testing Services. Princeton, NJ.*

*Myers. I. Briggs, C. (1995). Gifts differing; understanding personality type. Mountain View, Ca. Davies Black Publishing.*

*Myers. I.B. & McCaulley.(1998). MBIT manual. A guide to the development. Palo Altos. Ca. Consulting Psychological Press.*

*Nagely, D. (1971) Traditional and pioneer working mother. Journal of Vocational Behavior, 1,331- 341.*

*National Career Development Association. (2003). Code of ethics. Alexandria, VA: author.*

*National Vocational Guidance Association1930: The principles of vocational guidance, Cambridge, Harvard University Press.*

*Neimeyer, G. (1992) Constructivist Assessment: A Casebook eBay product ID: EPID86788*

*Neimeyer, G. J. (1988). Cognitive integration and differentiation in vocational behavior. The Counseling Psychologist, 16, 440-475.*

*Nevill, D.D. and D.E. Super. 1989. The values scale: Theory, application, and research manual (2nd ed.). Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.*

*Okocha, M(1998). Career counseling of multicultural counseling. Journal of Counseling Psychology, 45, 414-423.*

*Okishi, 1987 Cultural paired comparison data. Counseling Psychologist, 26, 101-123.*

*Organization for Economic Cooperation and Development. (2004). Career guidance and public policy: bridging the gap. Paris:*

*Piage, J. (1977). Piaget's theory of cognitive development . New York, NY: McGraw-Hill*

*Paker, R.M. (1987). Occupational aptitude survey and interest schedule (OASIS), Revisited. Journal of Counseling and Development, 65(10) 574 –575.*

*Parsons, Frank. (1909). Choosing a vocation. Boston. Houghton Mifflin.*

*Parton, M. (2001). New directions in child protection and family support in Western Australia. Child & Family Social Work. 6:(2), 97-114.*

*Paterson, 1996 Multi cultural counseling from multi cultural to universality. Journal of Counseling Development, 74, 227- 231.*

*Paterson, D.G. 1938. The genesis of modern guidance. Educational Record XIX, 36-46.*

*Patton, W. (1997). The need for a systems theory framework of career development. In W. Patton & M. McMahon (Eds). Career development in practice: A systems theory perspective (pp. 1-13). Sydney, Australia: New*

*Hobsons Press.*

*Patton, W. & McMahon, M. (1999). Career development and systems theory: A new relationship. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.*

*Patton, W. & McMahon, M. (2006). Career development and systems theory: Connecting theory and practice. Rotterdam: Sense Publishers.*

*Peavy, R. V. (1992). A constructivist model of training for career counselors. Journal of Career Development, 18, 215- 229.*

*Peavy, R. V. (1992). A constructivist model of training for career counselors. Journal of Career Development, 18, 215-*

*Peavy, R. V. (1998). Sociodynamic counseling: A constructivist perspective. Victoria, Canada: Trafford.*

*Peavy, R. V. (2004). Sociodynamic counseling: A practical approach to meaning making. Chagrin Falls, OH*

*Peterson, G. W., & Ruff, E. A. (2010). Vocational interest and aptitudes. In E. Mpofu & T. Oakland (Eds.), Assessment in rehabilitation and health (pp. 310-323). New Jersey: Merrill.*

*Peterson, G. W., Lenz, J. G., & Sampson, J. P., Jr. (2002). The assessment of readiness for student learning in college. In G.L. Kramer (Ed.), Student academic services: A comprehensive handbook for the 21st century. San Francisco: Jossey-Bass.*

*Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., & Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2003). Core concepts of a cognitive approach to career development and services. FL. Retrieved from http://www.career.fsu.edu/techcenter*

*Peterson, G., Sampson, J, & Reardon, R. (1991). Career development and services: A cognitive approach. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.*

*Petterson, G. (1995). Treatment outcome research in child psychology. Journal of Clinical Psychology, 24, 149-162.*

*Peterson, G.. SampsonJ., and Reardon. R.(1991). A Cognitive approach. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, CA*

*Betz, N.E., & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. Journal of Career Assessment, 14, 3-11*

*Phillips,Susan D.; Blustein, David L. Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. Career Development Quarterly; 94,. 43 Issue 1, 63-72*

*Pintrich, P.R. & De Groot, E. (1999). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-4*

*Pitz, G. F and Harren, V. ( 1980 ) An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory. Journal of Vocational Behavior. 16, 3, 320–346.*

*Powers, R & Jane Griffith, J. (1987). Understanding life-style: The psycho-clarity process. Americas Institute of Adlerian Studies Press, Inc. Palo Alto.*

*Pryor, J. B., La Vite, C. & Stroller, L. (1993). A social psychological analysis of sexual harassment: The person/situation interaction. Journal of Vocational Behavior, 42, 68-83.*

*Puffer, K. (1999). A study of collegians' family activities, roles, and interpersonal relations and their vocational identity, career choice commitment and decision making: An application of the developmental contextual framework. Dissertation Abstracts International Section A: 59, pp. 4370.*

*Richardson, M. S. (1996). From career counseling to counseling/ psychotherapy and work, jobs, and career. New York: Wiley*

*Roe, A, (1956), The psychology of occupations, New York: Wiley*

*Roe, A. & klos, M. (1977). Classificaation of occupation. Open University, Milton Keynes*

*Roe, A. & klos, M. (1977). Career counseling in contemporary U. S. High Schools. Review of Research in Education , 7: 92-147,*

*Roe, A. & Sieglman, M. (1964). The origin of interests. APGA Inquiry Series, 1. Washington DC.*

*Rojewski, B. Y. (1994). Career development and counseling: Putting theory and research to work,. Journal of Counseling Psychology 41 (3), 356, 52, 1994.*

*Rounds, J. (1990). Career Counseling: A Holistic Approach. Oxford hand books. Oxford University Press,*

*Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control*

*of reinforcement. Psych. Monographs, 80*

*Rounds, J. B., & Tinsley, H. E. A. (1984). Diagnosis and treatment of vocational problems. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.),Handbook of counseling psychology (pp. 137-177).*

*Rounds, Jr., J. B., Henly, G. A., Dawis, R. V., Lofquist, L. H. & Weiss, D. J. (1981). Manual for the Minnesota Importance Questionnaire. Minnesota, MA: Vocational Psychology Research Center. University of Minnesota.*
*Rounds, J. B., Dawis R. V. & Lofquist L. H. (1979). Life history correlated of vocational needs for a female adult sample. The Journal of Counseling Psychology, 2 (6), 87-. 96.*

*Sampson et, al., 1996 Sampson Jr., J. P.; Watts, A. G.; Palmer, M.; Hughes, D. 2000. International collaboration in translating career theory to practice. The Career Development Quarterly, Vol. 48, p. 332-339*

*Sampson, J., Readon, R., Peterson, G., and Lenz, J. (2004). Career counseling and services._US. www.brookscole.com*

*Savickas, M. L., & Lent, R. W.(1994). (Eds.). Convergence in career development theories: Implications for science and practice. Palo Alto, CA: CPP Books.*

*Savickas & W. B. Walsh (Eds.), Handbook of career counseling theory and practice (pp. 347-360). Palo Alto,*

*Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 7, 205-215*

*Savickas, M. L. (1997). Adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. Career Development Quarterly, 45, 247-259 doi:10.1002/j.2161- Savickas, M. L. (2000) Person-environment fit: Theoretical meaning, conceptual models, and empirical measurement. Journal of Vocational Behavior, 56, 145-146*

*Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), Career choice and development (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Josey Bass.*

*Savickas, M. L., & Jarjoura, D. (1991). The Career Decision Scale as a type indicator. Journal of Counseling Psychology, 38, 85-90*

*Savickas, M. L., & Lent, R. W.(1994). (Eds.). Convergence in career development theories: Implications for Science Services, 77, 345-359*

*Savickas, M. L., Carden, A. D., Toman, S., & Jarjoura, D. 1992).Dimensions of career decidedness Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 25,102-112.*

*Schaffer, HR. And Emberson, P. (1964). The Development of social attachment infancy, Child Development, 3, 29-94.*

*Schlossberg, N.K. (1984). Counseling adults in transition: Linking practice with theory. New York: Springer Publishing CompanyInc.*

*Schlossberg, N.K., Waters, E.B. & Goodman, J. (1995) Counseling adults in transition: Linking practice with theory, New York, Springer*

*Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26, 207–231*

*Sharf, R. S. (1997) Applying career development theory to counseling, Pacific Grove CA: Brooks/Cole. ISBN#: 0534345034*

*Shavelson, R., McDonnell, L., Oakes, J., & Picus, L. (1967). Indicator systems for monitoring mathematics and science education (NSF No. R-3570). Santa Monica, CA:*

*Rand Corp*

*Shelton, K. Harold, G. Goeke, M & Cumminge E. (2006). Children coping with marital conflict. Social Development, 15, 2, 232- 247.*

*Smart, R. M. (1998). Career stages in Australian professional women: A test of Super's model. Journal of Vocational Behavior, 52, 379-395.*

*Smart, R., & Peterson, C. C. (1994). Stability versus transition in women's career*

*development: A test of Levinson's theory. Journal of Vocational Behavior, 45, 241-260.*

*Stareshevsky & Matlin , 1963) Vocational maturity ratings of inner-city high school seniors. Journal of Counseling Psychology , 16 (5), 377-384.*

*Sue, D., & Sue, D. (1990). Counseling the culturally different similarity on counselors. Journal of Counseling Psychology, 31, 588-590.*

*Super&. D Nevill. D. (1996) Career assessment and the values scale. Journal of Career Assessment , 4: 383-397,*

*Super, D. ThompsonA S. & Lindeman, R H. (1988) Adult career concerns inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*

*Conulting Psychologists Press.*

*Super, D. E., Bohn, M. J., Jr., Forrest, D. J., Jordaan, J. P., Lindeman, R. H.,*

*& Thompson, A. S.( 1971). Career development inventory, Form 1. New York: TeachersCollege, Columbia Univerty.*

*Super, D, (1985). A life span, life space Approach to career, Development, Journal of Vocational Behavior, 16, 282-298.*

*Super, D. (1977) Vocational maturity in mid career. The Vocational Guidance Quarterly,25, 297-304.*

*Super, D. E. (1953). The psychology of careers, New York, Harper.*

*Super, D. E. (1974). Measuring vocational maturity for counseling and evaluation. Washington, D.C.: National Vocational Guidance Association.*

*Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass*

*Super, D.(1990). A life span: life space approach to career development. San Francisco, Jossey-Bass.*

*Super, D.E. & Nevill, D.D. (1986). The salience inventory. Palo Alto, CA:*

*Super, D.E. (1957). The psychology of careers., NY: Harper and Row*

*Super, D.E., Albert S., Thompson, Richard H., Lindeman, Jean Pierre Jordaan and Roger A. Myers (1986). The career development inventory: School Form*

*Taylor, S. J., & Bogdan, R (1984). Introduction to qaualitative research methods. Pasific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company*

*Terce, Huge, Odom ,& Wood , (1995) The multigroup ethnic identity Measure: A new scale for use with diverse groups. Journal of Adolescent 7:156-176,*

*Thelen, E. (1981). Rhythmical behavior in infancy: An ethological perspective. Developmental Psychology, 17,*

*Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1981). Career development inventory, Volume 1: User's manual, Vocopher: http://www.vocopher.com*

*Miller-Tiedeman, A. and Tiedeman, D. (1990). Career decision making: An*

*individualistic perspective. In D. Brown, L. Brooks, and Associates (Eds.), Career*

*choice and development (2nd ed.) (pp 308-337). San Francisco: Jossey-Bass. Tiedeman, D. V. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. Personnel and Guidance Journal, 40, 15-20.*

*Miller-Tiedeman, Anna. (2008). Essential Tiedeman: Anchoring the North star for human development. Career Development Quarterly, 56 (3), 242-245.*

*Tierney , R. &, Herman, A. (1973). Vocational maturity and personality variables of manpower trainees. Journal of Counseling Psychology, 20(4), 298-302.*

*Tinsley, H. E. A., and Eggerth D. E. (2008). Theory of work adjustment. Encyclopedia of counseling. Ed. Thousand Oaks, CA: SAGE,*

*Tiedeman, D. V., & O'Hara, R. (1963). Career development: Choiee and adjustment. New York: McGrw Hill.*

*Tolbert, E.L. (1980). Counseling for career development. 2nd. ed. Boston:*

*Tyler, L. E. (1978). Individuality: Human possibilities and personal choice in the psychological development of men and women. San Francisco: Jossey- Bas*

*U.S. A. Department of Labor. (2000). Dictionary of occupational titles. Washington D.C. U.S Government Printing office.*

*UNESCO, 2002). Handbook of career counselling. Paris: Author*

*Vandewater, E. A., Ostrove, J. M., & Stewart, A. J. (1997). Predicting women well being. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 1147- 1160*

*Vendwowater , E. and and Stewart, A. (1997. 'If I Had It to Do Over Again. Midlife Review,*

*Vyogotsky, Lev S. &, Alex Kozulin, A. (1986). Thought and language - Revised Edition, MIT Press, MA.*

*Webb. J. et al. (1991).Risk Factors and their relation to initiation of alcohol use among early adolescents. Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry , 30, 563-568.*

*Wechsler, D. (1990). WAIS manual , Wechsler adult intelligence scale. New York. The Psychological Cooperation.*

*Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G.W., & Lofquist, L. H. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.*

*Wells K. C. & Forhand , R. (1985).Conduct and opposition disorders. In P. H. Bornstiens & A. E. Kazdin (Eds). Handbook of Clinical Behavior Therapy with Children. Home Wood, Il: Dorsey.*

*Welsh, S. (1999). Gender and sexual harassment. Annual Review of Sociology, 25, 169-190.*

*Westbook, B, Sanford, E, Gilleland, K, & Fleenor, J, (1988), Career maturity in Grade 9th, Journal of Vocational Behavior, 32,*

*White, M., & Epston, D. (1990). Narrative means to therapeutic ends. New York: Norton.*

*White, R. (1951), Value analysis, the nature and use of the method, New Jersey: Librarian Press.*

*White, R.W. (1995). Motivation reconsidered, the concept of competence. Psychological Review, 66, 297-305*

*Williams, C. P., & Savickas, M. L. (1990). Developmental tasks of career maintenance. Journal of. Vocational Behavior, 36, 166-175*

*Williamson, E. G. (1939). How to counsel students: A manual of techniques—*

*Williamson, E. G. (1950a). A concept of counseling. Occupations, 29, 182-*

*Williamson, E. G. (1958). Value orientation in counseling. Personnel and Guidance, 36, 8, 520–528,*

*Williamson, E.G. (1949) Trends in student personnel work, Minneapolis, The University of Minnesota Press.*

*Williamson, E.G. (1950). Counseling adolescents: Revision of part I of how to counsel students, New York , McGraw- Hill.*

*Williamson, E.G. (1961). Student personal services and university. New York: McGraw-Hill.*

*Young, R, A., Valach, L., & Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. In D. Brown, L, Brooks, Associates, Career choice and development (3rd ed., pp. 477-512),San Francisco: Jossey-Bass*

*Zimmerman, J., & Dickerson, V. (1996). If problems talked: Narrative therapy in action. New York: Guilford.*

### Network Sites Related to Career Developmet and Choice

*CAREER DEVELOPMENT ASSOCIATIONS*

*National Association of Colleges and Employers (NACE)*

*National Career Development Association (NSDA)*

*National Employment Counseling Association (A division of the American Counseling Association ACA)*

*OCCUPATIONAL INFORMATION*

*Career Magazine*

*CareerZone*

*Occupational Outlook Handbook*

*JOB SEARCH SITES*

*Best Jobs USA* - *Career Path* - *Nations Jobs*

*- Related Links*

*Career tests, please note: online career assessments are not full-blown versions and may lack the validity and reliability necessary to provide adequate career counseling. They are cited here for course purposes only. In real counseling situations, make use of the commercial assessments cited in your textbook. Most commercial assessments are available in forms ranging from self-scored to computer-administered and online varieties.*

*Career Key (Based on the Holland Code System)*

*Keirsey Temperament Sorter II (Personality Assessment similar to the Myers-Briggs Type Indicator)*

*MAPP Career Assessment*

*CAREER DEVELOPMENT ASSOCIATIONS*

*National Association of Colleges and Employers (NACE)*

*National Career Development Association (NSDA)*

*National Employment Counseling Association (A division of the American Counseling Association ACA)*

*OCCUPATIONAL INFORMATION*

*Career Magazine*

*CareerZone*


*Occupational Outlook Handbook*

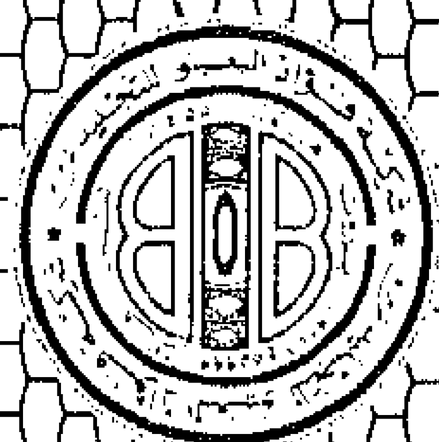
*JOB SEARCH SITES*

*Best Jobs USA*

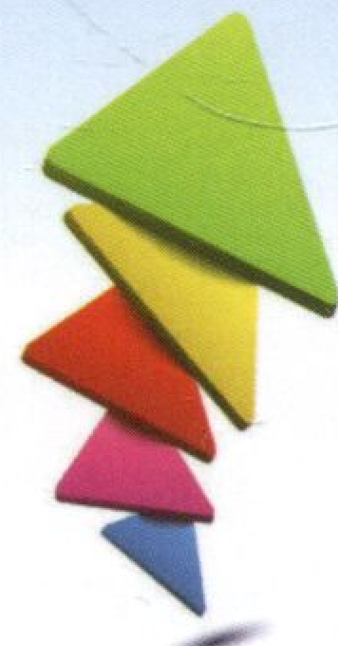
*Career Path*

*Nations Jobs*









# نظريات الإرشاد
# والنمو المهني




ISBN 9789957921019






دار الفكر
ناشرون وموزعون
www.daralfiker.com